



Avdeling for lærerutdanning og naturvitenskap

Inger Næsheim

Masteroppgave:

Identitet og norskfaget

En kritisk diskursanalyse av ordet identitet i tre læreplaner i norsk.

Identity and The Norwegian Subject

A critical discourse analysis of the word identity in three Norwegian subject curricula

Master i kultur- og språkfagenes didaktikk

2017

Takking

Først, og aller mest, vil jeg takke veilederen min, Marte Monsen. Du har hjulpet meg mer enn du aner. Det har betydd mye for meg at døren din alltid har vært åpen.

I prosessen med å ferdigstille denne oppgaven har jeg satt pris på å ha et praksisfelleskap rundt seg. Takk til Monika, Stine, Åse, Marianne og Anne Marit for samtaler, måltider og selskap.

Innhold

INNHold.....	4
NORSK SAMMENDRAG	7
ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT)	8
1. INNLEDNING	9
1.1 TEMA OG BAKGRUNN	9
1.1.1 <i>Fremtidens norskfag.....</i>	9
1.1.2 <i>Debatt om norskfaget I samtiden.....</i>	11
1.1.3 <i>Ulike konnotasjoner i sammenheng med norskfaget.....</i>	11
1.2 FORMÅL OG PROBLEMSTILLING	12
1.3 DISPOSISJON.....	13
2. ET DISKURSANALYTISK UTGANGSPUNKT	15
2.1 MICHEL FOUCAULT OG DISKURS	16
2.2 NORMAN FAIRCLOUGHS KRITISKE DISKURSANALYSE	17
2.2.1 <i>Dialektisk syn på språk</i>	17
2.2.2 <i>Teksten i kontekst.....</i>	17
2.3 METODOLOGISKE BETRAKTNINGER OG DESIGN	19
2.3.1 <i>Avgrensning av kontekst.....</i>	19
2.3.2 <i>Utvalg av tekstpartier.....</i>	20
2.3.3 <i>Genealogisk tilsnitt.....</i>	21
2.3.4 <i>Fremgangsmåte.....</i>	22
2.3.5 <i>Refleksjoner rundt “jeg” og bias.....</i>	23
3. KULTURELL KONTEKST	25
3.1 KONSEPTUALISERINGER AV IDENTITET	25
3.1.1 <i>En hverdagslig forståelse.....</i>	26
3.1.2 <i>Hva er identitet?.....</i>	27
3.1.3 <i>Egenskaper ved identitet</i>	30
3.1.4 <i>Flere aspekter ved identitet.....</i>	31
3.1.5 <i>Identitet og politikk.....</i>	32
3.1.6 <i>Identitetspolitikk.....</i>	33

3.1.7	<i>Veier til identitet</i>	34
3.2	<i>IDENTITET I DET NORSKDIDAKTISKE FELTET</i>	36
3.2.1	<i>Tematisering av identitet i norskfaget</i>	37
4.	TEKSTANALYSE AV TRE LÆREPLANER I NORSK	39
4.1	MØNSTERPLAN FOR GRUNNSKOLEN: M87	39
4.1.1	<i>Den generelle delen I M87</i>	40
4.1.2	<i>Fagplan i norsk i M87</i>	42
4.1.3	<i>Et oppsummert inntrykk av M87</i>	44
4.2	LÆREPLANVERKET FOR DEN 10-ÅRIGE GRUNNSKOLE	44
4.2.1	<i>Den generelle delen i L97</i>	45
4.2.2	<i>Prinsipper og retningslinjer for opplæringen i L97</i>	48
4.2.3	<i>Læreplan i norsk anno 1997</i>	50
4.2.4	<i>Et oppsummert inntrykk av tekstpartiene i L97</i>	53
4.3	LÆREPLANVERKET KUNNSKAPSLØFTET	53
4.3.1	<i>Den generelle delen I K06</i>	55
4.3.2	<i>Prinsipper for opplæringen i K06</i>	56
4.3.3	<i>Læreplan i norsk anno 2013</i>	57
4.3.4	<i>Et oppsummert inntrykk av K06</i>	59
5.	MULIGE KONSEPTUALISERINGER	61
5.1	INDIVIDUELL SELVFØLELSE OG KOLLEKTIV NASJONALFØLELSE	61
5.1.1	<i>Materialisert som fokus på det subjektive og personlige</i>	62
5.2	TRYGG NASJONAL IDENTITET OG STYRKET PERSONLIG IDENTITET	63
5.2.1	<i>En felles forståelse av det norske</i>	64
5.2.2	<i>Kulturkamp</i>	65
5.2.3	<i>Elevenes relasjon til seg selv</i>	67
5.2.4	<i>Materialisert i forbindelse med litteratur</i>	69
5.3	ET SKIFTE I FRAMSTILLINGEN AV IDENTITET I SAMMENHENG MED NORSKFAGET	71
5.3.1	<i>Identitetsutvikling gjennom kommunikasjon</i>	72
5.3.2	<i>Språklig identitet og språklig kompetanse for framtida</i>	73
5.3.3	<i>Materialisert i tilknytning til et mangfold av sjangere</i>	73
5.3.4	<i>Hensiktsmessig tekstkyndighet for fremtiden</i>	74
5.3.5	<i>Ulike historiske kontekster</i>	75
6.	POTENSIELLE FUNKSJONER	78

6.1	KONSTITUERER NORSKFAGETS IDENTITET OG DEMARKERER FAGET	78
6.2	<i>FREMSTÅR</i> MED EN LEGITIMERENDE KRAFT.....	80
6.3	DELAKTIG I LØSNINGEN AV TRE SAMFUNNSPROBLEM	82
6.4	EN MARKØR FOR SENTRALE FOKUS I NORSKFAGET.	85
7.	<i>IDENTITET OG NORSKFAGET</i>	86
7.1	EN KONKLUSJON:.....	86
7.2	KONSEKVENSER	88
7.3	VEI VIDERE	89
7.3.1	<i>Vær på vakt for identitet i norskfaget</i>	90
	LITTERATURLISTE.....	91

Norsk sammendrag

Formålet med denne masteroppgaven er å framstille noe av historisiteten til ordet *identitet* i sammenheng med norskfaget. Med utgangspunkt i Norman Fairclough (2003) sin tilnærming til kritisk diskursanalyse, utfører jeg en analyse av hvordan ordet *identitet* fremstår i tre læreplaner i norsk. Her er denne undersøkelsen konkretisert i to følgende forskningsspørsmål; hvilke mulige konseptualiseringer av *identitet* fremstår ordet for å referere til i sammenheng med norskfaget? hvilke potensielle funksjoner fremstår ordet for å ha i sammenheng med norskfaget? Som en kortfattet besvarelse på problemstillingen er en oppsummerende konklusjon at ordet *identitet* fremstår for å referere til flere mulige konseptualiseringer av *identitet* i forbindelse med norskfaget - i de tre læreplanene i norsk. I K06 skjer det et skifte i hvilke konseptualiseringer ordet fremstår for å referere til i sammenheng med faget. Der hvor ordet i mer eller mindre grad fremstår for å referer til to overnevnte konseptualiseringer både i M87 og i L97, er ikke disse aspektene fremtredende i K06. Et annet skifte er også at *identitet* ikke lenger er representert i tekstpartier som omhandler behandling av skjønnlitterære sjangere i norskfaget. Ordet fremstår også for å fylle flere sentrale funksjoner i forbindelse med norskfaget. *Identitet* fremstår med en legitimerende kraft i de tre læreplanene og fungerer potensielt som en markør for beskrivelser av sentrale fokus i norskfaget i tiden læreplanene er utformet. Identitet fremstår også konstituerende for norskfagets identitet og demarkasjon.

Engelsk sammendrag (abstract)

The aim of this thesis is to present a piece of the historicity of the word identity in conjunction with the Norwegian subject. Based in Norman Fairclough's (2003) approach to critical discourse analysis, I conduct an analysis of how the word identity appears in three Norwegian subject curricula. The analysis is guided by the following questions; what possible conceptualizations presents the word to refer to in conjunction with the Norwegian subject? What potential functions does the word identity appear to have in associated with the Norwegian subject? A summarizing conclusion is that the word identity appears to refer to several possible conceptualizations of identity in conjunction with the Norwegian subject - in the three Norwegian subject curricula. In K06 there is a shift in what conceptualization the word appears to represent in conjunction with the subject. Situations in which the word appears to represent both the above-mentioned conceptualizations in M87 and in L97, are not similarly prominent in K06. Another shift is that identity is no longer represented in text sections that deal with the treatment of fictional genres in the Norwegian subject. The word also appears to fill several key functions in conjunction with the Norwegian subject. Identity appears with a legitimizing force in the three curricula studied and functions as a potential marker for describing central focuses in the Norwegian subject at the specific time in which each curriculum was designed. Finally, identity appears to act as constituent for the Norwegian subject identity and demarcation.

1. Innledning

1.1 Tema og bakgrunn

Som lærer i norsk opplever jeg stadig glede over innblikket jeg får i bakgrunnen, verdiene og drømmene til elevene mine gjennom tekstene de skriver i faget. Tekstene de skriver forteller meg noe om hvem de er og hvem de ønsker å være. Innenfor det norskdidaktiske fagfeltet eksisterer det lange tradisjoner for å legitimere norskfaget med at faget blant annet bidrar til å utvikle elevens identitet (Aase, 2005, 2010; Penne, 2001; Smidt, 1989, 2009). I nåværende læreplan for norskfaget står det at: “Norsk er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling” (Utdanningsdirektoratet, 2013, s.2). Tema i denne undersøkelsen er *identitet som et norskfaglig anliggende*. Valg av tema er basert på en nysgjerrighet for noe av historisiteten til ordet *identitet* i forbindelse med norskfaget og det er spesielt ytringer i samtiden som har vekket interessen min for å se på dette ordet med et historisk blikk. Her referer jeg til ytringer som kom til uttrykk i forbindelse med høringen av Ludvigsenutvalget sin rapport *NOU 2015:8 Fremtidens skole* (Ludvigsenutvalget, 2015), våren 2015 og til ytringer i debatten *Hva er galt med norskfaget* i regi av Norsk Rikskringkasting[NRK] (2017), våren 2017. Dette er ytringer som referer til ordet *identitet* i forbindelse med beskrivelsen av hva norskfaget er og bør være.

1.1.1 Fremtidens norskfag

Den 15. juni 2015 ble *NOU 2015:8 Fremtidens skole* sendt ut på høring (Ludvigsenutvalget, 2015). Rapporten beskriver hvilke fornyelser av fag og kompetanser som bør utføres for å imøtekomme hva elevene vil trenge i et tidsperspektiv på 20-30 år. Bakgrunnen for rapporten var en anbefaling fra kunnskapsdepartementet om å vurdere skolens fellesfag opp imot antatte krav og forventinger i et fremtidig arbeids- og yrkesliv, (Kunnskapsdepartementet, 2012-2013, s. 13). De antatte kravene og forventingene er blant annet basert på prosjektet *21st Century Skills* i regi av OECD, hvor blant annet kreativitet, fleksibilitet og selvstendighet fremsettes som vesentlige ferdigheter å beherske i fremtiden (Kunnskapsdepartementet, 2012-2013, s. 67). Ludvigsenutvalget sin rapport er av betydning for norskfaget, da utredningen blant annet er bakgrunnen for innholdet i Stortingsmelding 28 (Kunnskapsdepartementet, 2016), hvor en fornyelse av Kunnskapsløftet foreslås. Hvordan

norskfaget er beskrevet i rapporten vil legge premissene for hva som skal være et anliggende i norskfaget i en fremtidig læreplan. I rapporten er norskfaget omtalt innenfor fagområdet *språk*, på lik linje med andre språkfag som engelsk. Her skriver Ludvigsen-utvalget at: “språk har betydning for den enkeltes evne til å uttrykke seg og utvikle sin identitet” (Ludvigsenutvalget, 2015, s.24). At ordet *identitet* er nevnt i én setning er ikke så mye, men gitt den begrensede lengden på det ene avsnittet som beskriver fagområdet *språkfag* i fremtidens skole, forstår jeg heller ikke ordet *identitet* som helt uviktig i beskrivelsen av språkfagene i rapporten. Ett av høringssvarene til *NOU 2015:8 Fremtidens skole* etterspør en større behandling av forholdet mellom blant annet språk og identitet. Dette er høringssvaret til lærerorganisasjonen Landslaget for norskundervisning, heretter LNU, som hevdet at Ludvigsenutvalget (2015) i liten eller ingen grad har nevnt *språk og identitet* i rapporten:

Den overflatiske og nærmest fraværende behandlingen av norskfagets innhold synes å være tuftet på a) en manglende bevissthet om forskjellen mellom L1-fag og andre språkfag og b) et snevert språksyn hvor språk utelukkende knyttes til kommunikasjon. Her står lite eller ingenting om språk eller for eksempel identitet, kultur, sosiale og kognitive forhold. (Landslaget for norskundervisning [LNU], 2015, s.3)

Utdraget fra høringssvaret til LNU demonstrerer at lærerorganisasjonen reagerer på flere aspekter ved rapportens beskrivelse av norskfaget, hvor en mangelfull behandling av temaet språk og identitet er en av dem. LNU sin bekymring over rapportens framstilling av norskfaget kan også handle om en bekymring for hvordan faget norsk vil fremstilles i en fremtidig læreplan, jamfør at rapporten ligger til grunn for avgjørelsen om å fornye Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016). Ved å påpeke at behandlingen av relasjonen mellom språk og identitet er mangelfull, etterspør LNU samtidig en større behandling av dette temaet i forbindelse med norskfaget. Her reiser det seg et spørsmål om hva som burde vært nevnt for at temaet skulle vært tilstrekkelig behandlet. LNU sin bekymring for en utilstrekkelig behandling av forholdet mellom språk og identitet i Ludvigsenutvalget sin rapport, gjør meg nysgjerrig på hvordan *identitet* i sammenheng med norskfaget har framstått tidligere. Hva har vært omtalt i forbindelse med ordet *identitet* tidligere og som rapporten ikke viderefører?

1.1.2 Debatt om norskfaget I samtiden

Ordet *identitet* dukket også opp i debatten *Hva er galt med norskfaget?* i regi av NRK (2017), på Parkteateret i Oslo 1.mars 2017. Debatten omhandlet spørsmål som hva norskfaget bør fokusere på av faglig innhold og arbeidsmetoder. Her ble ordet benyttet i debatten i form av sammensetningene *identitetsfag* og *identitetstilbud* (NRK, 2017, 01:01:40-01:03:51). I debatten benytter skoleforsker Marte Blikstad-Balas begrepet *identitetsfag* for å beskrive hva norskfaget omhandler. I denne beskrivelsen benytter hun også begrepene *redskapsfag*, *ferdighetsfag* og *dannelsesfag*. Videre i debatten omtaler hun også viktigheten av *identitetstilbud* i tekstene elevene skal lese i norskfaget. Her referer hun til litteraturutvalget i norskfaget og viktigheten av at tekstene skal ha gjenkjennelsesverdi for elevene.

1.1.3 Ulike konnotasjoner i sammenheng med norskfaget

I Ludvigsenutvalget sin rapport er ordet *identitet* tilstede i én av setningene (Ludvigsenutvalget, 2015, s. 24). I den kortfattede teksten, som er viet beskrivelsen av norskfaget som et språkfag i rapporten, må *identitet* regnes for å være av betydning i beskrivelsen selv om én setning ikke er mye. I et av høringssvarene til rapporten er større behandling av blant annet *identitet* i forbindelse med norskfaget etterspurt (LNU, 2015, s. 3). Dette vitner om at det kan være sentrale elementer som er utelatt i beskrivelsen av *identitet* i forbindelse med faget, elementer som Ludvigsenutvalget (2015) sin rapport ikke vektlegger eller forstår. I en debatt om hva som bør være viktige fokus i dagens norskfag nevnes *identitet* i forbindelse med beskrivelser av hva slags fag norskfaget skal være og i sammenheng med litteraturutvalg i faget. Her understrekes viktigheten av at litteraturutvalget i norskfaget har et godt identitetstilbud (NRK, 2017).

Det er mulig at ordet *identitet* har flere konnotasjoner i forbindelse med norskfaget. Felles for de overnevnte ytringene fra henholdsvis Ludvigsenutvalget (2015) sin rapport og fra høringssvaret til LNU (2015) og fra NRK (2017) sin debatt, er at ordet *identitet* fremstår som sentralt for norskfaget. Samtidig kan utsagnet: “språk har betydning for den enkeltes evne til å uttrykke seg og utvikle sin identitet” (Ludvigsenutvalget, 2015) i Ludvigsenutvalget sin rapport, referere til en annen forståelse av *identitet* enn hva sammensetningen *identitetstilbud* referer til i forbindelse med litteraturutvalg i skolen. I så fall innebærer dette at det i debatter

om hvilket norskfag vi skal ha i fremtiden kan eksistere ulike oppfatninger av hva *identitet* innebærer i sammenheng med norskfaget. Slik forstår jeg det også for å kunne eksistere et behov for en mer nyansert forståelse av hva ordet *identitet* kan referere til i sammenheng med norskfaget. Det kommer også frem at LNU (2015) ikke opplever Ludvigsenutvalget (2015) sin omtale av *identitet* som tilstrekkelig. Dette kan i så fall innebære at det også eksisterer ulik vektlegging av relevansen til *identitet* i sammenheng med norskfaget.

1.2 Formål og problemstilling

At LNU (2015) uttrykker bekymring over at temaer som *språk og identitet* er utilstrekkelig behandlet i Ludvigsenutvalget (2015) sin rapport har gjort meg nysgjerrig på hvordan ordet *identitet* i sammenheng med norskfaget har framstått tidligere. Hva har vært nevnt i forbindelse med ordet *identitet* i tidligere læreplaner i norsk og som rapporten ikke viderefører? Læreplaner er styringsdokumenter som bestemmer hva som skal være innhold, arbeidsmetoder og formål med de ulike fagene i skolen (Karseth & Sivesind, 2009, s. 25). Ved siden av blant annet fagdidaktiske presentasjoner av faget er læreplaner for fag med på å konstituere oppfatninger av hva et fag er (Engelsen, 2015). En nærmere undersøkelse av hvordan ordet *identitet* er fremstilt i tidligere læreplaner i norsk kan bidra til økt kunnskap om hvilke konnotasjoner ordet *identitet* kan ha i sammenheng med norskfaget i dag. Problemstillingen i denne undersøkelsen er derfor:

Hvordan fremstår ordet *identitet* i tre læreplaner i norsk?

Her har jeg valgt å konkretisere problemstillingen ytterligere gjennom de to påfølgende forskningsspørsmål. (1) *Hvilke mulige konseptualiseringer av identitet fremstår ordet for å referere til i sammenheng med norskfaget?* Undersøkelse av mulige konseptualiseringer innebærer å undersøke hvilke aspekter ved identitet som fremstår sentrale i meningsinnholdet som ordet er representert sammen med i læreplanene og i lys av en kulturell kontekst. (2) *Hvilke potensielle funksjoner fremstår ordet identitet for å ha i sammenheng med norskfaget?* Undersøkelse av potensielle funksjoner innebærer å undersøke hvilke funksjoner ordet fremstår for å fylle i sammenheng med meningsinnholdet

som det er uttrykt i forbindelse med i læreplanene i norsk og i lys av en kulturell kontekst. Undersøkelsens formål er å framstille noe av historisiteten til ordet *identitet* i sammenheng med norskfaget da dette kan bidra til å øke kunnskapen om mulige konnotasjoner ordet kan ha i dag. Økt kunnskap om konnotasjonene til ordet *identitet* kan bidra til en større forståelse av hva ordet betyr når det benyttes i samtidige debatter om norskfaget og fagets betydning i skolen. Det kan også fremme større bevissthet rundt bruken av ordet *identitet* i sammenheng med norskfaget og hva man ønsker å kommunisere når man benytter ordet i sammenhenger som er med på å konstituere norskfagets egenart.

1.3 Disposisjon

Undersøkelsen består av i alt syv kapitler. I kapittel 1 introduserer jeg de ytringene om identitet i norskfaget som er utgangspunkt for undersøkelsen. Her redegjør jeg også for problemstillingen i undersøkelsen og tilhørende forskningsspørsmål. Som tilnærming til problemstillingen vil jeg benytte kritisk diskursanalyse som metode, i hovedsak slik den framstilles av Norman Faircloughs i *Analysing Discourse* (2003). I kapittel 2 redegjør jeg for det teoretiske utgangspunktet som ligger til grunn for denne formen for språkanalyse, samt for hvordan jeg har gått frem i undersøkelsen. Her diskuterer jeg også begrensninger med metoden, utvalg av tekster og nødvendige avgrensinger. En diskursanalyse innebærer å se på tekster i lys av andre sosiale faktorer som påvirker hva det er mulig å si i et gitt tidsrom (Fairclough, 2003). Det er derfor nødvendig å avgrense en potensielt uendelig sosial kontekst. I kapittel 3 redegjør jeg for aspekter og begreper som er relevante i forståelsen av ordet *identitet* i en utdanningskontekst. Sentrale bidrag til det norskdidaktiske feltet som tematiserer identitetsutvikling i norskfaget blir også framstilt. Den historiske konteksten rundt læreplanene presenterer jeg som en introduksjon til de tre læreplanene i kapittel 4 selv om disse tre tekstpartiene er å regne som en del av den skisserte konteksten i kapittel 3. I kapittel 4 nærleser jeg tekstene og gjør en tekstanalyse av tekstpartier som omhandler ordet *identitet* i tre læreplaner i norsk. Disse læreplanene er henholdsvis i *Mønsterplan for grunnskolen: M87* (Kirke- og undervisningsdepartementet[M87], 1987), *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen* (Kirke, undervisnings- og forskningsdepartementet[L97], 1996) og *Læreplanverket for Kunnskapsløftet* (Utdanningsdirektoratet[K06], 2013; 2015a; 2015b), heretter omtalt som M87, L97 og K06. Med utgangspunkt i den kontekstuelle rammen, som

er skissert i kapittel 3, drøfter jeg mulige konseptualiseringer av ordet *identitet* i de tre læreplanene i kapittel 5. I Kapittel 6 drøfter jeg de potensielle funksjonene ordet *identitet* fremstår for å ha i sammenheng med norskfaget i de tre læreplanene. I kapittel 7 presenterer jeg en konklusjon hva angår historisiteten til ordet *identitet* i sammenheng med norskfaget og noen mulige konsekvenser denne konklusjonen kan ha for det norskfaglige feltet.

2. Et diskursanalytisk utgangspunkt

I undersøkelsen av M87, L97 og K06 forsøker jeg å identifisere hvordan ordet *identitet* framstår i sammenheng med norskfaget i de tre læreplanene. Denne undersøkelsen er basert på en åpen problemstilling som fordrer en eksplorativ tilnærming til tekstene. Med eksplorativ tilnærming mener jeg å ha en utforskende tilnærming som utelukker å undersøke en bestemt hypotese, eller leter etter noen spesifiserte kategorier eller aspekter. Å svare på: (1) *Hvilke mulige konseptualiseringer av identitet ordet fremstår for å referere til i sammenheng med norskfaget?* (2) *Hvilke potensielle funksjoner ordet identitet fremstår for å ha i sammenheng med norskfaget?* innebærer å identifisere flere potensielle perspektiver som har eksistert i tilknytning til ordet *identitet*, heller enn å lete etter ett bestemt perspektiv. I dette arbeidet benytter jeg kritisk diskursanalyse som metode, da kritisk diskursanalyse, i motsetning til andre diskursanalytiske tilganger, er lingvistisk fokusert og vektlegger nærlesing av tekst i analysen (Skrede, 2017, s. 12). Det teoretiske grunnlaget og analyseverktøyet jeg legger til grunn i denne analysen er fundert i kritisk diskursanalyse slik den fremføres av Norman Fairclough i *Analysing Discourse* (2003). Jeg tar utgangspunkt i Fairclough (2003) sin tilnærming diskursanalyse da hans fremstilling kan betraktes som den mest velutviklede teorien og metoden for forskning på kultur, kommunikasjon og samfunn, blant de diskursanalytiske retningene (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 72; Skrede, 2017, s. 22-23). Jørgensen og Phillips (1999, s.12) understreker i sin introduksjon til diskursanalyse, viktigheten av å ikke benytte diskursanalyse som et analyseredskap, løsrevet fra det teoretiske og metodologiske grunnlaget den er basert på. Ifølge Jørgensen og Phillips (1999, s. 12) er diskursanalyse et teoretisk og metodologisk hele, hvor metode ikke kan løsrides fra den teoretiske rammen. Slik jeg forstår sistnevnte, er det vesentlig for undersøkelsen å redegjøre for det synet på språk, verden og viten som gjør en diskursanalyse mulig. I begynnelsen av kapitlet redegjøres det derfor for Michel Foucault (1971/1999, 2003) sin diskursteori da den av mange anses som utgangspunktet for de fleste diskursanalytiske retninger. Videre vil kapitlet i hovedsak redegjøre for Fairclough (2003) sin tilnærming til kritisk diskursanalyse, og drøfte de metodiske implikasjoner en slik tilnærming har for denne undersøkelsen.

2.1 Michel Foucault og diskurs

Michel Foucault er den som for alvor utviklet diskursanalysen til å bli et analyseredskap (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 21). Foucault (1971/1999) følger det sosialkonstruktivistiske premisset om at vitenskap ikke er en avspeiling av virkeligheten og hevder at vår forståelse av sannhet er konstruert gjennom diskurser. I Foucault (1971/1999, 2003) sin teori om diskurs forstår jeg det som et formål å avdekke strukturer i ulike vitenskapsregimer, eller med andre ord, avdekke hva det går an å si og hva som overhodet ikke kan sies. Foucault (1971/1999, s. 9-14) hevder det eksisterer historiske regler for diskursen som setter grenser for hva det går an og si og betrakter diskurser som noe forholdsvis regelbundet som avgrensar hva som gir mening og ikke. Ifølge Jørgensen og Phillips (1999, s. 22) er Foucault sitt syn på sannhet som konstruert gjennom diskurser, videreført i de fleste diskursanalytiske retninger. Et sentralt spørsmål innenfor diskursanalyse er hvordan den sosiale verden med dens subjekter og objekter konstitueres i diskurser (Jørgensen & Phillips, 1999).

I et intervju fra 1976 knytter Foucault (2003, s. 300-318) diskurs og makt tett sammen og hevder at makt i likhet med diskurser ikke er noe som tilhører en bestemt agent som et individ eller en stat. Dette synet på makt medfører at det heller ikke eksisterer passive subjekter som makten utøves på. Ifølge Foucault (2003, s. 300-318) skal makt sees som en produktiv kraft som eksisterer i ulike sosiale praksiser og ikke utelukkende som en negativ instans som har til hensikt å undertrykke. Slik jeg forstår Foucault mener han at makt er noe som skjer snarere enn noe som er tilsiktet. Foucault (1971/1999) hevder det er umulig å nå frem til sannhet fordi vi alltid vil snakke ut i fra en posisjon og representere en diskurs. Derfor er det i en diskursanalyse ikke interessant å fokusere på hvorvidt noe er sant eller falskt, men heller konsentrere analysen rundt *hvordan* effekten av at noe er sant oppstår. Med andre ord, skal man i en diskursanalyse fokusere på hvordan diskurser konstrueres slik at de utgir seg for å gjenspeile et sant bilde av virkeligheten. Ifølge Jørgensen og Phillips (1999, s. 104) trekker de fleste kritiske diskursanalytiske retninger på Foucault sin teori om at diskurser delvis konstituerer hva vi vet om verden, men der hvor Foucault sin tilnærming til diskurs omhandler abstrakte analyser, vektlegger *kritisk diskursanalyse* systematisk språkanalyse av tekster som faktiske sosiale begivenheter eller hendelser.

2.2 Norman Faircloughs kritiske diskursanalyse

2.2.1 Dialektisk syn på språk

Norman Fairclough (2003) sin tilnærming til diskursanalyse er basert på antakelsen om at *språk* er en ikke-reduserbar del av den sosiale verden og at språket står i et dialektisk forhold til andre sosiale elementer. Dette innebærer å betrakte språket som påvirket av andre elementer i det sosiale liv, og vice versa. Altså at språket også påvirker andre elementer i den sosiale verden. En læreplan i norsk er et eksplisitt eksempel på hvordan språket potensielt kan påvirke praksis. Læreplaner er styringsdokumenter for hva elever skal lære av ferdigheter og kunnskap i fagene (Karseth & Sivesind, 2009, s. 25). Derfor vil det som er beskrevet i en læreplan potensielt forme lærerens praksis i *klasserommet* og elevenes språklige praksis i sine *sosiale liv*. Kritisk diskursanalyse av tekst innebærer å undersøke relasjonene mellom teksten og andre tekstlige og ikke-tekstlige elementer i den sosiale verden (Fairclough, 2003). I undersøkelsen av hvordan ordet *identitet* fremstår i de respektive læreplanene i norsk, har et fokus vært å forstå hvilket meningsinnhold ordet representerer i teksten og hvordan ordet er knyttet til norskfaget. Jeg forstår diskurs som en ramme for hva som er mulig å si om et tema i et gitt tidsrom og på et gitt sted. Diskurser konstituerer hva vi forstår som virkeligheten og på den andre siden blir diskurser konstituert og rekonstituert gjennom språklig praksis (Fairclough, 2003). Jeg gjør en tekstanalyse av ytringer i læreplaner i norsk hvor ordet *identitet* opptre. Fordi en tekst alltid vil stå i relasjon til andre sosiale elementer og vice versa, må også andre elementer trekkes inn i analysen for å forstå hvordan termene uttrykkes (Fairclough, 2003). Dette er en styrke ved en diskursanalyse, da dens formål er å analysere relasjonene mellom tekster og den sosiale verden. Diskursanalysen skal plukke tekster fra hverandre og betrakte dem fra flere vinkler. Gjennom dette analysearbeidet kan man synliggjøre hvilke potensielle virkeligheter tekstene konstruerer og hvordan disse potensielle virkelighetene er konstruert (Fairclough, 2003).

2.2.2 Teksten i kontekst

Et sentralt trekk ved kritiske diskursanalyse slik den fremføres av Fairclough (2003) er at tekster betraktes som tredimensjonale. Denne tekstforståelsen har konsekvenser for hvordan

man utfører analyse av tekster. Fairclough (2003, s. 23) hevder en diskursanalyse handler om å analysere *det dialektiske forholdet* mellom sosiale begivenheter, sosiale strukturer, og sosial praksis - som tre dimensjoner av en tekst. Dimensjonen *sosiale begivenheter* referer til det tekstuelle nivået i analysen og den faktiske teksten. I denne undersøkelsen er den faktiske teksten som blir analysert, ytringer hvor ordet *identitet* opptrer i tre læreplaner i norsk. Som nevnt i kapittel 2.2.1, vil en hver tekst stå i relasjon til andre elementer i den sosiale verden, eller sagt med andre ord; teksten står i en kontekst. Ytringene jeg har valgt å analysere er tekstpartier i de respektive læreplanene hvor ordet *identitet* opptrer. Disse ytringene står i konteksten av alle andre ytringer i de respektive læreplandokumentene, men også i konteksten av større sosiale strukturer. Ifølge Fairclough (2003, s. 23) referer *sosiale strukturer* til mer eller mindre abstrakte samfunnsmessige strukturer og mekanismer som påvirker livene våre til daglig. Disse strukturene og mekanismene er relativt stabile og fungerer regulerende i form av at de gir muligheter og begrensninger for hvordan vi kan handle i vid forstand (Fairclough, 2003, s. 23). Som eksempel kan fenomenet *globalisering* og *språket som system* betraktes som sosiale strukturer, da begge påvirker oss i hverdagen gjennom å muliggjøre og begrense hvordan vi kan handle og uttrykke oss (Skrede, 2016). Sosiale begivenheter, som læreplaner, står i en dialektisk relasjon til sosiale strukturer. Det innebærer at læreplaner også må betraktes som påvirket av større samfunnsmessige strukturer og at de slik også kan være bærer av dem i tekstuell forstand. Gjensidig kan en læreplan som en *sosial begivenhet* potensielt påvirke større sosiale strukturer som opprettholder diskursen. Dette forholdet mellom sosiale begivenheter og sosiale strukturer medieres primært gjennom diskurser, sjangere og stiler - det som Fairclough (2003, s. 26) referer til som *sosial praksis*. Analyse av tekstdimensjonen *sosial praksis* innebærer å studere interdiskursiviteten i teksten og om å spørre hvordan ulike diskurser, sjangere og stiler virker sammen (Fairclough, 2003). En analyse av slike interdiskursive mønstre kan gi tilgang til hvordan teksten konstruerer mening gjennom å være bærer av utenomtekstlige elementer som sosiale strukturer. En slik analyse kan også gi noen svar på *hvordan* sosiale strukturer opprettholdes og reproduseres i tekster.

2.3 Metodologiske betraktninger og design

Et problem som reiser seg raskt i forbindelse med Fairclough (2003) sin fremstilling av tekster som tredimensjonale er hvordan jeg i denne undersøkelsen avgrenser den potensielt uendelig kontekst rundt teksten jeg analyserer, - de tre læreplanene i norsk. Med kontekst referer jeg her til det Fairclough (2003) omtaler som *sosiale struktur* i en diskursanalyse. Dette er generelt et av diskursanalysens problem og et problem som ikke har en enkel løsning. I det følgende gjøres det rede for avgrensning av kontekst i undersøkelsen, samt utvalg av tekstpartier i analysen, design og fremgangsmåte.

2.3.1 Avgrensning av kontekst

I prosessen med å utvikle en læreplan er mange ulike samfunnsaktører delaktige i prosessen for å påvirke planens innhold i retning av sine tanker, verdier og kunnskaper (Engelsen, 2009, s. 68). Læreplaner som tekster vil derfor være koblet til mange ulike sosiale strukturer generelt og en utdanningskontekst spesielt. I denne undersøkelsen har jeg måtte foreta avgrensninger av konteksten som jeg ser tekstene i lys av. Undersøkelsen min forsøker å svare på hvordan ordet *identitet* framstår i læreplaner i norsk. Dette med et formål om at noen svar vil gi økt kunnskap om ulike konnotasjoner ordet kan ha i didaktiske diskusjoner om norskfaget i dag. I den forbindelse er feltet norskdidaktikk relevant, da det blant annet handler om begrunnelser for hva norskfaget bør inneholde og hvordan faget bør utøves. Her har jeg valgt å kartlegge noen sentrale bidrag til det norskdidaktiske feltet som tematiserer *identitet* som et norskfaglig anliggende (Penne, 2001; Smidt, 1989, 2009). Fordi læreplaner i norsk i en utdanningskontekst også står i forhold til en større nasjonal og global samfunnskontekst, har jeg valgt å redegjøre for noen ulike fremstillinger og anvendelser av ordet *identitet* innenfor fagfeltene psykologi (Larsen & Buss, 2008; Hogg & Vaughan, 2008), sosiologi (Eriksen, 2001; Barker, 2012; Giddens, 1996) og sosiolingvistik (Kramsch, 2009). Dette legger et bredt grunnlag for å forstå hva som kan stå på spill når *identitet* benyttes i de tre læreplanene i norsk. Dette er fagfelt som har innflytelse på pedagogikk og didaktikk (Imsen, 2014) og slik kan betraktes som relevante for å begripe funksjoner *identitet* kan ha i en utdanningskontekst. Den kulturelle konteksten skisseres i kapittel 3, med unntak av den mer spesifikke historiske konteksten rundt tiden de respektive læreplanene er produsert i (Engelsen, 2015; Karlsen, 2014; Moslet, 2009; Røvik, 2014; Smidt, 2009) Dette

fordi jeg betrakter sistnevnte for å bidra til markering av overganger mellom læreplanene i tekstanalysen på en hensiktsmessig måte og for å sette en historisk scene til lesningen av analysen. Her vil jeg understreke at disse tekstpartiene er å regne som en del av den kulturelle konteksten som er skissert i kapittel 3 og slik skal de ikke forveksles med å være en del av tekstene som er analysert i kapittel fire. Ved å avgrense fokuset til overnevnte vil det være perspektiver ved *identitet* i sammenheng med norskfaget som ikke vil komme frem i denne undersøkelsen. Om jeg hadde vektlagt teori om konstruksjon av kjønnsidentitet eller identitetskonstruksjon i tenårene spesielt, ville undersøkelsen kommet frem til andre svar enn det den har gjort. På grunn av ønsket om en eksplorativ tilnærming til problemstillingen har jeg valgt å fokusere konteksten på denne måten.

2.3.2 Utvalg av tekstpartier

I undersøkelsen av læreplanene i norsk har jeg valgt ut tekstpartiene jeg analyserer med utgangspunkt i at ordet *identitet* er uttrykt i dem. Dette omfatter både ord hvor termen står alene og ord hvor termen er *en del* i en sammensetning, som for eksempel *identitetsutvikling*. Med tekstparti refererer jeg til setningen som ordet *identitet* er framstilt i og den mengden tekst jeg mener setningen står i en meningsbærende relasjon til. Med andre ord, setninger jeg betrakter som nødvendige for å gi et fullstendig bilde av den tekstuelle konteksten setningen står i. I de fleste eksemplene er det snakk om ett avsnitt, mens i noen eksempler er det snakk om flere avsnitt. Jeg har valgt å presentere flere avsnitt i tekstanalysen når avsnittet *identitet* opptrer i starter med et referentbånd til foregående avsnitt. Læreplanene M87, L97 og K06 består alle av generelle deler ved siden av læreplaner for fag. I forordene til de respektive læreplanverkene uttrykkes det at læreplaner for fag må leses i lys av de generelle delene. Fordi læreplaner i norsk må forstås i lys av de generelle delene har jeg også valgt ut tekstpartier hvor ordet *identitet* er uttrykt i de generelle delene. Der hvor alle tekstpartiene som uttrykker ordet i læreplanene i norsk er representert i tekstanalysen, er ikke dette tilfellet med alle tekstpartiene i de generelle delene. Årsaken til at analysen ikke rommer alle tekstutdragene er undersøkelsens begrensede størrelse. I den generelle delen og delen som beskriver prinsipper for opplæringen i L97 er ordet *identitet* benyttet over tjue ganger, og en grundig analyse av alle disse tekstpartiene ville gjort tekstanalysen betraktelig lengre. En løsning på dette problemet kunne vært å bare undersøke én læreplan i stedet for tre. Dette

ville i så måte ha konsekvenser for hva undersøkelsen gir innsikt i. Én læreplan representerer ikke det samme tidsspennet som tre læreplaner. Fordi jeg har ønsket et historisk perspektiv på *identitet* i sammenheng med norskfaget er det nødvendig å undersøke mer enn én læreplan for å danne et bilde. Når jeg har valgt ut tekstpartiene i de generelle delene av M87, L97 og K06 har kriteriet vært at tekstpartiene omhandler skolens oppdrag eller *alle* elever. Det vil si at jeg har utelatt tekstpartier som omhandler samiske elever og andre minoritetsgrupper spesielt. I delen som beskriver prinsipper og retningslinjer for opplæringen i L97 (1996, s. 53-86) har jeg valgt å bare analysere ett tekstparti (L97, 1996, s. 55). Dette tekstpartiet er i innledning til denne læreplandelen av L97 og berører slik også noe av tematikken i de utelatte tekstpartiene. De utelatte tekstpartiene i L97 omhandler samisk kultur (L97, 1996, s. 65); lokal tilpassing av innholdet i læreplanene for fag (L97, 1996, s.58) og kristendom som verdigrunnlag i skolen (L97, 1996, s. 64). Et fokus på, som eksempel, etniske minoriteter og identitet i norskfaget ville også vært et interessant perspektiv, men jamfør diskusjonen om avgrensning av kontekst i kapittel 2.3.1, har jeg måttet foreta noen valg.

2.3.3 Genealogisk tilsnitt

Formålet med undersøkelsen er å synliggjøre noe av den historisiteten ordet *identitet* har i sammenheng med norskfaget i dag. *Historisitet* har opprinnelse i det tyske ordet *geschichtlichkeit* som innenfor filosofi betegner menneskets forståelse av seg selv og verden som preget av en historisk gitt situasjon (Svendsen, 2015). Slik jeg forstår *historisitet* handler synliggjøring av historisitet om å vise til historien som preger vår forståelse av verden i nåtid (Fløistad, 1993, s. 134-140). I denne undersøkelsen innebærer dette å vise frem noe av historien som potensielt preger vår forståelse av ordet *identitet* i forbindelse med norskfaget i nåtid og slik har denne undersøkelsen også et genealogisk tilsnitt. Ifølge Neumann (2001, s. 56) fokuserer en genealogi på å diskutere nåtiden i termer av fortiden, og den er derfor spesielt egnet for et historisk perspektiv på diskursanalysen. En genealogi undersøker et bestemt fenomen som en diskursiv praksis og fokus rettes mot handlingsbetingelsene som gjør praksisen mulig, mot praksisen selv og mot de effektene den har (Neumann, 2001 s. 154). Fenomenet jeg undersøker, ordet *identitet* i sammenheng med norskfaget, ligger i nåtiden og mer spesifikt er jeg interessert i å forstå noe av historisiteten order kan være bærer av i dag. Selv om diskursanalysen jeg har utført ikke kan forstås som

en tradisjonell diakron analyse, i og med at diskursen jeg undersøker ligger i nåtid, har den likevel et historisk perspektiv. Dette fordi jeg undersøker hvordan ordet *identitet* har vært uttrykket i læreplaner i norsk tidligere. Disse dokumentene er produsert i ulike tidsrom og innenfor ulike kontekster og det kan derfor være mulig å forstå diskursanalysen jeg utfører som en diakron analyse. Det er dog ikke tilfellet. En diakron analyse vektlegger inngående kunnskap om den samfunnsmessige konteksten i de ulike tidsperiodene i tolkningen av analysen. I den grad jeg setter en historisk kontekst rundt de respektive læreplanene i denne undersøkelsen, gjør jeg dette med sekundærlitteratur fra læreplanforskning (Engelsen, 2015; Røvik, 2014). Her er ikke spørsmål som tar opp hvorfor diskursen har endret seg, undersøkelsens primære fokus, men de språklige fremstillingene i seg selv. Spørsmål som omhandler hvordan disse fremstillingene kan ha bidratt til at ordet *identitet* potensielt har flere ulike konnotasjoner i sammenheng med norskfaget i dag. Med dette fokuset forsøker jeg i denne undersøkelsen å bidra med et grunnlag. Et grunnlag som videre kan fungere som utgangspunkt for å vurdere om *identitet*, med de konnotasjoner ordet kan gi i nåtid, potensielt muliggjøre eller ekskludere noen heldige eller uheldige praksiser.

2.3.4 Fremgangsmåte

Både avgrensning av kontekstuell ramme og utvalg av tekstpartier i tekstanalysen er overveielser jeg gjorde i forkant av tekstanalysen. I det følgende redegjør jeg for hvordan jeg har gått frem i analysen av ytringene i de tre læreplanene. Som nevnt i introduksjonen til dette kapitlet i undersøkelsen har jeg ønsket å ha en eksplorativ tilnærming til tekstene jeg analyserer. Med eksplorativ mener jeg at jeg ikke har hatt en hypotese jeg har villet å teste, eller at det er noen spesifikke kategorier eller aspekter ved *identitet* jeg har lett etter. Formålet med undersøkelsen er som nevnt å generer innsikter om hvilke mulige konnotasjoner termen *identitet* kan ha i fagdidaktiske debatter om norskfaget i nåtid. Derfor har det vært hensiktsmessig å starte tekstanalysen med et åpent sinn og heller sikte mot å finne noen kategorier eller aspekter ved *identitet* som utpeker seg i læreplanene. Med *utpeker* tenker jeg på mønstre i form av ord og fraser som fremstår forbundet med ordet *identitet* etter en analyse av hvordan mening i tekstpartiene er konstruert rent tekstuelt. Denne tilnærmingen er basert på en fremgangsmåte i to operasjoner, slik Fairclough (2003, s. 209-210) fremstiller det. Fairclough (2003) betrakter tekster som meningsbærende på tre forskjellige måter; tekster er måter å handle på, tekster er måter å representere på og tekster

er måter å identifisere seg på. I analysen av en spesifikk tekst som en sosial begivenhet, hevder Fairclough (2003) analytikeren gjør to ulike, men sammenhengende operasjoner. Det første er å se på teksten i lys av de tre meningsbærende aspektene, altså hvordan teksten konstruerer mening gjennom representasjon, handling og identifikasjon. Den første operasjonen innebærer å analysere hvordan disse tre meningsbærende aspektene er realisert rent grammatisk og gjennom valg av vokabular. I analysen av læreplanene har den første operasjonen i analysen vært basert på henholdsvis første ledd i beskrivelsen av de to forskningsspørsmålene i kapittel 1.2. Første steg innebærer derfor å identifisere hvilke funksjoner *identitet* fremstår for å fylle i disse læreplanene og hvilke aspekter ved identitet som fremstår sentrale i meningsinnholdet som *identitet* er representert sammen med i disse læreplanene. Hvilke andre ord *identitet* er representer sammen med kan gi indikasjoner på hvilke andre diskurser ordet er forbundet med intertekstuelle og utenomtekstlige elementer. Hvilke funksjoner ordet har i disse ytringene kan gi informasjon om hvordan ordet *identitet* er koblet til andre diskurser gjennom intertekstuelle og utenomtekstlige elementer. Den første operasjonen i analysen legger grunnlaget for det andre steget i analysen. Ifølge Fairclough (2003) handler den andre operasjonen i analysen om å spørre hvilke sjangere, diskurser og stiler det trekkes på i teksten og hvordan ulike sjangre, diskurser og stiler er uttrykt sammen i teksten. Gjennom å undersøke denne interdiskursiviteten i teksten kan analysen i den andre operasjonen bidra til å beskrive hvordan teksten konstruerer mening også gjennom utenomtekstlige elementer. I denne undersøkelsen innebærer det andre steget i analysen å drøfte tekstanalysen i lys av den kulturelle konteksten som skisseres i kommende kapittel, kapittel 3. I det andre steget av analysen fungerer de to forskningsspørsmålene: (1) *Hvilke mulige konseptualiseringer av identitet fremstår ordet for å referere til i sammenheng med norskfaget?* og (2) *Hvilke potensielle funksjoner fremstår ordet identitet for å ha i sammenheng med norskfaget?* som en ramme for drøfting av hvordan teksten også skaper mening gjennom utenomtekstlige-elementer.

2.3.5 Refleksjoner rundt “jeg” og bias

Fairclough (2003, s. 14-15) understreker at en objektiv tekstanalyse som utelukkende beskriver hva som *er* i teksten ikke kan eksistere, da personen som utfører analysen alltid vil bidra med en subjektiv skjevhet i tekstanalysen. Ifølge Fairclough (2003, s. 15) forklarer dette med at en persons oppfatning av hva som *er* i teksten alltid vil være en begrenset og

oppstykket forståelse av virkeligheten. En konsekvens av dette er at denne undersøkelsen ikke bidrar med en objektiv sannhet hva angår hvordan ordet *identitet* fremstår i tre læreplaner i norsk. Undersøkelsen vil være begrenset av mitt erfaringsgrunnlag og min subjektive forståelse av tekstene. Jeg har derfor valgt å gjør jeg rede for min forståelse av teksten i læreplandokumentene gjennom å vise resonnementene jeg har hatt i lesningen av tekstpartiene som er analysert i undersøkelsen. Jeg referer også rikelig til teksten som er utgangspunkt for resonnementene mine gjennom hele tekstanalysen. Slik kan leseren selv gjøre seg opp en egen mening om de slutningene jeg trekker er rimelige eller ei. Skrede (2017, s. 160) hevder en kritisk diskursanalyse kan sies å være etterprøvbare og presis i den grad de som leser analysen har tilgang til å se hvilke begreper og verktøy som er benyttet i analysen av teksten. En analyse av tekst handler i stor grad om å problematisere språkbruk og ordvalg (Fairclough, 2003). Samtidig innebærer denne analysen å bruke språk og foreta valg i forbindelse med fremstillingen av andres språkbruk og ordvalg. I denne prosessen er også min språkbruk og mine ordvalg problematiske. Skrede (2007, s. 160) understreker at det man ikke kan ytre seg ut i fra en privilegert og verdifri posisjon. Denne undersøkelsen er basert på min lesning og analyse av de tre læreplanene og gjenspeiler ikke en nøytral sannhet. Derimot forsøker den å bidra til en mer nyansert forståelse av ordet *identitet* i sammenheng med norskfaget.

3. Kulturell kontekst

Neumann (2001, s. 50) understreker betydningen av å besitte kulturell kompetanse på området man undersøker i en diskursanalyse. En diskursanalyse innebærer å se på tekster i lys av andre sosiale faktorer som påvirker hva det er mulig å si i et gitt tidsrom og det er nødvendig å avgrense en potensielt uendelig sosial kontekst (Fairclough, 2003). Med utgangspunkt i de to spørsmålene i kapittel 1.2 innebærer undersøkelsen i dette kapitlet redegjørelse for begreper som kan være relevante for å identifisere: (1) *Hvilke mulige konseptualiseringer av identitet ordet fremstår for å referere til i sammenheng med norskfaget?* (2) *Hvilke potensielle funksjoner ordet identitet fremstår for å ha i sammenheng med norskfaget?* Da norskfaget også er en del av en større utdanningskontekst fordrer undersøkelsen bredde i den kulturelle konteksten som skisseres. I prosessen med å utforme en læreplan er flere ulike aktører fra politikk, forskning og arbeidsliv på banen for å få sine syn nedfelt i læreplanen (Engelsen, 2015). Ordet *identitet* kan slik ha mange konnotasjoner hengende ved seg. Konnotasjoner som er preget av ulike aktørers forståelse av *identitet*. Her tenker jeg spesielt på konseptualiseringer av *identitet* innenfor psykologi og sosiologi - to fagfelt som har innflytelse på pedagogikk og didaktikk (Imsen, 2014), og slik også på norskfaget. I første del av kapitlet belyser jeg *identitet* med teori fra psykologi (Larsen & Buss, 2008; Hogg & Vaughan, 2008), sosiologi (Eriksen, 2001; Barker, 2012; Giddens, 1996) og sosiolingvistik (Kramsch, 2009). Dette legger et bredt grunnlag for å forstå hva som kan stå på spill når *identitet* benyttes i de tre læreplanene i norsk. I arbeidet med å skaffe oversikt over ulike konseptualiseringer av *identitet* i de overnevnte teoriene fremstod begrepene *subjektivitet* og *selv* ofte benyttet i forbindelse med beskrivelser av hva identitet er og hva det ikke er. Jeg vil derfor redegjøre for noen definisjoner av *selv* og *subjektivitet* også. I slutten av kapitlet fremstilles sentrale bidrag til det norskdidaktiske feltet som tematiserer *identitet* i norskfaget. Bidragsyttere jeg har betraktet som sentrale for det norskdidaktiske feltet i denne sammenhengen er Sylvi penne (2001) og Jon Smidt (1989; 2009).

3.1 Konseptualiseringer av *identitet*

Identitet var opprinnelig benyttet innenfor filosofi hvor det betyr *det samme som* (Identitet, 2016). På 1960-tallet ble ordet popularisert og allment kjent som et ord assosiert med psykologi da psykoanalytiker Erik Erikson gav ut boken *Identity: Youth and Crisis* i 1968

(Larsen & Buss, 2008, s. 483). Her forstår jeg *identitet* for å ha referert til et psykologisk utviklingsstadium i tenåringsårene som Erikson hevdet handlet særlig om å finne sin egen identitet. Ifølge professor i sosialantropologi Thomas Hylland Eriksen (2001, s.36) er *identitet* om mulig blitt et av språkets vanskeligste ord å definere fordi det har så mange ulike konnotasjoner festet ved seg. Eriksen (2002, s. 34) hevder en årsak til dette er at ordet har vært i aktiv bruk innenfor mange ulike forskningsfelt og i politikken helt siden 70-tallet og at ordet på grunn av dette har fått mange beslektede, men likevel forskjellige, betydninger.

3.1.1 En hverdagslig forståelse

I hverdagslig forstand betrakter jeg *identitet* for å korrespondere med *noe som forteller hvem vi er*. I lommeboken har vi identitetsbevis som bankkort og førerkort. Disse gjenstandene kan benyttes til å bekrefte at vi er den personen vi sier at vi er. I slike sammenhenger fungerer bildet av ansiktet vårt knyttet til navn og personnummer som et bevismiddel. Sann sett er kanskje også utseendet vårt en del av identiteten vår og hva vi foretrekker å kle oss i kan fortelle noe om hva vi liker eller hvordan vi ønsker å fremstå. Om identiteten vår kan avsløre hvem vi er, kan den samtidig avsløre hvem vi ikke er. Med dette perspektivet forteller kanskje identiteten vår også noe om hvor vi hører til. Et utgangspunkt for å kartlegge konseptualiseringer av *identitet* er å starte med en alminnelig forståelse av ordet i et leksikon. *Store norske leksikon* (Identitet, 2016) har tre ulike, men beslektede definisjoner av *identitet*. Disse er *identitet* innenfor filosofi, *identitet* innenfor matematikk og *identitet* innenfor psykologi. Her er det den siste definisjonen, *identitet* innenfor psykologi som er relevant for denne undersøkelsen fordi den omhandler menneskelig identitet og *identitet* som samfunnsvitenskapelig anliggende:

Identitet, personlighet, den man er. Identitet kan også betegne ens selvilde eller selvopfatning. Hvis noe er identisk, er noe fullstendig likt.

I psykologien brukes identitet om den del av personens selvopfatning som oppleves som særlig sentral, ekte og typisk for vedkommende. «Å finne sin identitet» vil si å danne et selvilde man føler man kan akseptere og leve opp til og så etablere en livsstil som svarer til dette bildet. Usikker selvidentitet forekommer hyppig ved alvorlige personlighetsforstyrrelser. En opplevelse av helt å miste sin identitet kan forekomme ved psykoser (schizofreni) og av og til ved alvorlige hjerneskader eller -sykdommer.

I samfunnsvitenskaper som sosialantropologi har man en mer utvidet forståelse av begrepet identitet. Her utvides perspektivet til å se individets selvforståelse og posisjonering i relasjon til gruppefenomener som sosial, kulturell eller etnisk identitet.

En del kritikere har hevdet at begrepet er for statisk, som om identitet skulle være en fast egenskap hos en person eller gruppe. Disse har i større grad interessert seg for selve identifiseringsprosessen. (Identitet, 2016)

Definisjonen i Store norsk leksikon (Identitet, 2016) fremstiller *identitet* sammen med *personlighet*, *selvoppfatning* og *den man er*. I definisjonen kommer det frem at *identitet* både omhandler individets relasjon til seg selv og relasjonen individet har til en gruppe.

3.1.2 Hva er identitet?

I det følgende vil jeg redegjøre for flere forskjellige definisjoner av *identitet*. Formålet er ikke å drøfte frem en definisjon av hva identitet er *per se*, men å vise hvordan ulike definisjoner fremhever ulike aspekter ved ordet *identitet*. I definisjonen av *identitet* i Store norske leksikon (Identitet, 2016) fremstår *identitet* nesten synonymt med ord som *selyforståelse*, *selvoppfatning* og *selvbilde*. I teoriene jeg anvender for å fremstille ulike forståelser av *identitet* i dette kapitlet, er begrepene *selv* og *subjekt* ofte benyttet i forbindelse med definisjonen av *identitet*. Hos Barker (2012 s. 220) og Kramsch (2009, s. 25) er begrepet *subjektivitet* benyttet i forbindelse med å demarkere begrepene *identitet* og *subjektivitet* fra hverandre. I denne sammenhengen mener jeg det også er relevant å redegjøre for begrepene *selv* og *subjektivitet*, da begrepene fremhever andre, men beslektede aspekter ved definisjonene av *identitet*.

I det følgende redegjør jeg for to definisjoner av *subjektivitet* og *identitet* slik de kommer frem hos Barker (2012, s. 220) og Kramsch (2009, s. 25). Ifølge Barker (2012 s. 219) er det en nær sammenheng mellom begrepene *identitet* og *subjektivitet*. Noen forskere benytter også de to begrepene som synonymer (Norton, 2000, referert i Kramsch, 2009). Barker (2012, s. 219) hevder de to begrepene *identitet* og *subjektivitet* vanskelig kan distingveres i dagligtale, men han foreslår følgende definisjoner for å distingvere dem. Barker (2012) definerer *identitet* som: «Identity is best understood not as a fixed entity, but as an emotionally charged discursive description of ourselves that is subject to change» (s. 221). Barker (2012) har en tydelig anti-essensialistisk tilnærming til identitet i sin definisjon. Han mener identitet eksisterer som en diskursiv beskrivelse av oss selv. Med andre ord vil dette si at identitet først og fremst eksisterer som språkbruk - om noe, og at denne språkbruken er relativ til tid og sted. Med Barker (2012) sitt perspektiv innebærer dette at *identitet* ikke er

noe man kan ha, men heller noe man kan beskrives som - for en periode. I Barker (2012) sin definisjon av *subjektivitet* fremkommer det at *subjektivitet* både er en prosess hvor individet konstitueres som en del av kulturen og en tilstand hvor vi opplever oss selv og at vi er til. Barker (2012) definerer *subjektivitet* som: “the condition of being a person and the prosess by which we become a person; that is, how we are constituted as cultural subjects and how we experience ourselves” (s. 220). Der hvor Barker (2012) definerer *identitet* som en språklig beskrivelse, uttrykt av en selv eller noen andre, fremkommer en mer personlig opplevelsesdimensjon i definisjonen hans av *subjektivitet*. Definisjonen av *identitet* som en språklig beskrivelse fremstår i lys av begrepet *subjektivitet* som en mer definerende beskrivelse av noe, der hvor *subjektivitet* handler om individets egen opplevelse av noe. Ser vi på Kramsch (2009) sin definisjon av *identitet*, fremstår denne definisjonen noe annerledes enn Barker (2012) sin definisjon av begrepet.

Kramsch (2009) setter også *identitet* i sammenheng med *subjektivitet* i sin definisjon av begrepet når hun hevder: “Identity refers to the identification with a sosial og cultural group, while subjectivity focuses on the ways in which the self is formed through the use of language and other symbolic systems, both intrapersonally and interpersonally” (s. 25). Kramsch (2009) hevder *identitet* handler om å føle identifikasjon med en sosial eller kulturell gruppe. Dette fremstår som en litt annen forståelse av *identitet* enn den definisjonen Barker (2012, s. 221) har av begrepet. Å identifisere seg med en gruppe er en indre prosess og en følelse, mens det å benytte språk om noe, jamfør Barker (2012, s. 221) sin definisjon av *identitet*, er et mer synlig aspekt. Ser en derimot på Kramsch (2009, s. 25) sin definisjon av *subjektivitet* har denne definisjonen flere likhetstrekk med Barker (2012, s. 220) sin definisjon av *subjektivitet*. Som Barker (2012, s. 220) beskriver også Kramsch (2009, s. 25) *subjektivitet* som en prosess hvor individet tar form, men en forskjell er at Kramsch (2009) utdyper dette ved å skrive at prosessen foregår gjennom språkbruk. Her fremhever hun at dette både er en personlig og en sosial prosess. Som det kommer frem av definisjonene av *subjektivitet* og *identitet* hos Kramsch (2009, s. 25) og Barker (2012, s. 220-221) fremstår de to begrepene med noe overlappende meningsinnhold. Definisjonene de har av *subjektivitet* har mange fellestrekk, mens definisjonene deres av *identitet* er relativt forskjellige. Mens Barker (2012, s. 221) beskriver *identitet* som eksisterende i språklige beskrivelser, beskriver Kramsch (2009, s. 25) *identitet* som en følelse av identifikasjon med andre. Samtidig fokuserer Kramsch (2009, s. 25) sin definisjon på at *subjektivitet* handler om å formes

gjennom bruk av språk - en beskrivelse som minner om Barker (2012, s. 221) sin fremstilling av *identitet*.

I sin definisjon av *subjektivitet* benytter Kramsch (2009, s. 25) begrepet *selv* om en størrelse som formes gjennom bruk av språk og andre symbolske former. Kramsch (2009) definerer begrepet *selv* som: “(..) a psychological entity that is given to each human being at birth and is to be discovered, respected, and maintained” (s. 17). Definisjonen til Kramsch (2009) beskriver selvet som en psykologisk størrelse. Den er også litt normativ da definisjonen også uttrykker en beskrivelse av hvordan man skal forholde seg til *selvet*; man skal oppdage, respektere og vedlikeholde selvet sitt. Jeg betrakter også denne definisjonen for å fremstille *selvet* som noe statisk da det hevdes at *selvet* er noe vi *får* ved fødsel og at det derifra skal avsløres og passes på. Ifølge professor i sosialpsykologi, Michael A. Hogg og professor i psykologi, Graham M. Vaughan (2008, s. 123) er det upresist å forestille seg *selvet* som enhetlig og udifferensiert størrelse. De hevder det er mer presist å betrakte selvet som et konsept som rommer et repertoar av flere relativt distinkte og varierte identiteter og de bruker begrepet *selvkonsept* om dette konseptet (Hogg & Vaughan, 2008, s.123). Slik definerer de også *identitet* som en bestanddel i menneskets *selvkonsept*. Repertoaret av identiteter hevder Hogg og Vaughan (2008) har opphav i ulike sosiale relasjoner som former viktige holdepunkter i individets liv. Disse relasjonene kan være nære relasjoner som familie, relasjoner og roller definert i samfunns- og arbeidsliv og relasjoner definert av etnisitet og nasjonalitet (Hogg & Vaughan, 2008).

I Hogg og Vaughan (2008) sin beskrivelse av *selvet* hevder de at individet har et repertoar av flere ulike identiteter som til sammen danner konseptet om et *selv*. Professor i psykologi Randy J. Larsen og professor i psykologi David M. Buss (2008) setter også *selvkonsept* i sammenheng med *identitet*. Larsen og Buss (2008) definerer begrepet *selvkonsept* som: “ a persons self-understanding - their story of themselves” (s.489). De hevder at *selvkonsept* til en person er det samme som svaret på spørsmål som: *Hvem har jeg vært? Hvem er jeg akkurat nå? og Hvem ønsker jeg å være i fremtiden?* (Larsen & Buss, 2008). Ved å betrakte de to forståelsene av *selvet* under ett, fremstår identitetene til et menneske for å gi svar på de overnevnte spørsmålene. Svar på spørsmål som *hvem man har vært?, hvem man er akkurat nå? og hvem man vil være i fremtiden?* skaper kontrast og kontinuitet mellom mennesker. Ifølge Larsen og Buss (2008) er kontrast og kontinuitet to viktige egenskaper ved *identitet*.

3.1.3 Egenskaper ved *identitet*

Larsen og Buss (2008) hevder en viktig egenskap ved *identitet* er å skape *kontinuitet* for mennesker. Både for en selv og de andre. Med kontinuitet refererer de til hvordan individet og andre kan regne med at individet er den samme personen i morgen som den hun har vært i dag. Noen aspekter ved *identitet* som kjønn og etnisitet er relativt konstante og er slik eksempel på kontinuitet i ens identitet. Individets språk og sosioøkonomiske status er også relativt stabile aspekter ved identitet (Larsen & Buss, 2008). En annen sentral egenskap ved *identitet* hevder Larsen og Buss (2008) er å skape kontrast mellom mennesker. Med kontrast referer de til at individets identiteter differensierer det fra andre individer - at *identitet* er det som gjør deg unik fra alle andre. Mennesker vil ha mange sammenfallende identiteter, men kombinasjonen av ulike identiteter hos hvert menneske vil være relativt unik (Larsen og Buss, 2008, s. 483-484). Også Eriksen (2001) løfter frem et kontrast-aspektet ved identitet i sitt forsøk på å forklare *identitet*, men Eriksen (2001) sin beskrivelse av *identitet* fremhever også den samlende og ekskluderende funksjonen kontrast har i en sosial kontekst. Eriksen (2001) hevder: "Identitet skiller og forener eller sagt på en annen måte: Alle fungerende fellesskap trekker grenser omkring seg selv, de er skapt på en slik måte at ikke alle kan delta. For at noen skal være innenfor, må noen også være utenfor" (s. 43).

Definisjonene av *identitet* og *subjektivitet* hos Barker (2012) og av *subjektivitet* og *selv* hos Kramsch (2009) understreker den mer personlige relasjonen individet har til seg selv - det som er et aspekt ved det mange beskriver som *personlig identitet* (Larsen & Buss, 2008) eller *selvidentitet* (Barker, 2012). Kontrastperspektivet ved *identitet*, slik det kommer frem hos Buss og Larsen (2008) og Eriksen (2001) samt Kramsch (2009) sin definisjon av *identitet*, fremhever derimot mer offentlige eller sosialt tilgjengelige aspekter ved identitet - identiteter som andre individer har tilgang til. Disse identitetene refereres ofte til som *sosiale identiteter* (Barker, 2012; Larsen & Buss, 2008; Hogg & Vaughan, 2008). Ifølge Barker (2012) er den beste måten å forklare *identitet* på å vise til at begrepet både har et sosialt og et personlig aspekt. I det følgende redegjør jeg for noen definisjoner av personlige og sosiale aspektet ved *identitet*, henholdsvis *personlig identitet* eller *selvidentitet* og *sosial identitet*.

3.1.4 Flere aspekter ved identitet

Barker (2012) bruker begrepene *sosial identitet* og *selvidentitet* for å beskrive ulike aspekter ved begrepet *identitet*. Her definerer Barker (2012) *selvidentitet* som: “the conceptions we hold about ourselves and our emotional identification with those self-descriptions” (s. 220), og han definerer *sosial identitet* som: “the expectations and opinions that others have of us” (Barker, 2012, s. 220). En bakenforliggende forståelse av disse to definisjonene er at *identitet* eksisterer som diskursive beskrivelser som er relative til tid og sted, noe som også innebærer at de diskursive beskrivelsene kan endres, jamfør redegjørelsen for Barker (2012, s. 221) sin definisjon av *identitet* i kapittel 3.1.2. Slik jeg forstår Barker (2012, s. 220) sin definisjon av *selvidentitet*, omhandler begrepet *selvidentitet* relasjonene mellom forestillingen vi har av oss selv og opplevelsen vi har av at denne forestillingen stemmer med vår egen selvbeskrivelse. Denne relasjonen er i utgangspunktet en personlig relasjon individet har til seg selv. Et spørsmål er da: *Hvor har individet disse selvbeskrivelsene fra?* Om *selvet* ikke eksisterer som en medfødt kjerne med en ferdig *identitet*, vil også disse selvbeskrivelsene være konstruert i en sosial verden og i møtet med den andre (Barker, 2012; Kramsch, 2009; Hogg & Vaughan, 2008). Hvordan andre uttrykker at de ser oss former hvordan vi ser oss selv. Slik er det også mulig å betrakte det for å være en relasjon mellom individets *selvidentitet* og individets *sosiale identitet* - som er de diskursive beskrivelsene andre ytrer om oss og de forventningene de har til oss (Barker, 2012). I en sosialpsykologisk beskrivelse av det personlige og det sosiale aspektet ved *identitet* (Hogg og Vaughan, 2008), er beskrivelsene relativt samsvarende med Barker (2012) sine definisjoner.

Hogg og Vaughan (2008) hevder at *personlig identitet* refererer til: “The self defined in terms of unique personal attributes or unique interpersonal relationships” (s.123), mens *sosial identitet* refererer til: «That part of the self-concept that derives from our membership of social groups» (s. 123). Som hos Barker (2012) fremhever definisjonen til Hogg og Vaughan (2008) av *personlig identitet* at begrepet omhandler relasjonen individet har til seg selv mens *sosial identitet* konstrueres i møte med det sosiale. Men der Barker (2012) fremhever at *sosial identitet* er andres språklige beskrivelser setter Hogg og Vaughan (2008) *sosial identitet* i sammenheng med gruppemedlemsskap, altså at individets *sosiale identiteter* er definert gjennom de grupper individet er deltaker i. En annen forskjell er at Hogg og Vaughan (2008) nevner unike personlige attributter som en markør for individets *personlige identitet*. *Unike attributter* gir assosiasjoner til at det eksisterer faste identitetsmarkører som individet besitter. På denne måte nærmer definisjonen til Hogg og Vaughan (2008) seg en

mer essensialistisk forståelse av *identitet*. Sosiolog Anthony Giddens (1996, s. 49) argumenterer for at *identitet* ikke er en samling av attributter som vi har, men at *identitet* heller bør forstås som et prosjekt og en stadig pågående prosess hvor *identitet* er individets konstruksjon og skapelse. Giddens (1996, s. 70) mener selvidentitet blir skapt gjennom evnen til å holde på en narrativ koherent om seg selv. Det å konstruere en koherent identitetsnarrativ handler ifølge Giddens (1996, s. 70) om å forme en utviklingsretning i livet fra en fortid - til en antatt fremtid. En slik identitetsfortelling forsøker å svare på spørsmålet om hvem jeg skal være (Giddens, 1996, s. 62-71). Mens Barker (2012) og Hogg og Vaughan (2008) sidestiller det sosiale og personlige aspektet ved *identitet* som to selvstendige aspekter, ser Eriksen (2001 s. 39) heller *personlig identitet* som ett av flere aspekter ved *sosial identitet*. Han navngir dette aspektet, individets *individualitet*, og beskriver det som: Det som gjør en unik og forskjellig fra alle andre (Eriksen, 2001, s. 39). Slik beskriver Eriksen (2001) personlig identitet som en av individets mange identiteter på lik linje med for eksempel etnisk identitet og kjønnsidentitet (s. 38). Han mener også at termen «identitet» i dagligtalen har kommet til å representere det meningsinnholdet han legger i begrepet *etnisk identitet* og *nasjonal identitet*. Disse to begrepene mener han ofte og feilaktig benyttes som synonymer.

3.1.5 Identitet og politikk

Eriksen (2001) hevder: “Nasjonal identitet er forbundet med bestemte politiske og sivile rettigheter” (s. 40). Med en *norsk nasjonal identitet* som eksempel omhandler denne definisjonen av *nasjonal identitet* det å være norsk statsborger, å være underlagt norsk lov og å kunne reise med norsk pass (Eriksen, 2001). *Etnisk identitet* beskriver Eriksen (2001) som: “(...) forbundet med opprinnelse, historie og felles opphavsmyster” (s.40) og at: “(m)ennesker som regner at de har felles opprinnelse og som forsøker å overleve som kulturbærende gruppe gjennom generasjonene, utgjør en etnisk gruppe” (Eriksen, 2001, s.40). En forskjell mellom de to begrepene *nasjonal identitet* og *etniske identitet*, slik de er beskrevet i Eriksen (2001), er at *nasjonal identitet* fremstår som en administrativ størrelse der hvor *etnisk identitet* fremstår som en mer kulturell størrelse. Et eksempel på at begrepene *etnisk identitet* og *nasjonal identitet* kan ha overlappende meningsinnhold finner vi også i Barker (2012) sin definisjon av *nasjonal identitet*. Barker (2012) hevder: “National identity is a form of identification with representations of shared experiences and history. These are

told through stories, literature, popular culture and the media” (s. 260). Som det fremkommer av denne definisjonen, hevder Barker (2012) at *nasjonal identitet* omhandler delte opplevelser og historie mediert gjennom ulike kulturelle uttrykk. Denne definisjonen minner mer om Eriksen (2001) sin forståelse av begrepet *etnisk identitet* enn av Eriksen (2001) sin definisjon av *nasjonal identitet*, da definisjonen til Barker (2012) også fremhever *nasjonal identitet* som en kulturell størrelse.

3.1.6 Identitetspolitikk

De kulturelle aspektene ved *etnisk identitet* og *nasjonal identitet* er også ofte gjenstand for identitetspolitikk (Eriksen, 2001). *Identitetspolitikk* vil ifølge Eriksen (2001) si: “politiske prosjekter som bygger på felles identitet og ikke abstrakte ideologier som for eksempel marxisme eller liberalisme (...)” (s. 50). Begrepet *imagined community*, heretter *forestilte fellesskap*, introdusert av Benedict Anderson (1983, referert i Barker, 2012, s. 260), gir én forklaring på hvordan identitetspolitikk kan benyttes strategisk for å konstituere *nasjonal identitet*. Begrepet *forestilte fellesskap* handler om hvordan nasjoner og nasjonal identitet konstitueres gjennom ulike og delte kommunikative uttrykk (Barker, 2012). Slike kommunikative uttrykk kan være riksdekkende nyheter, store idrettsarrangementer o.l. Selv om de færreste innbyggerne i en nasjon møtes i det virkelige liv, er disse kommunikative uttrykkene med på å danne en levende forestilling om hvem *de er* som en nasjon (Barker, 2012). I følge Hobsbawn og Ranger (1983, referert i Eriksen, 2001, s. 50-51) kommer identitetspolitikk ofte til uttrykk som *tradisjonalisme*. Eriksen (2001) hevder tradisjonalisme er et forsøk på en motreaksjon mot kulturell utjevning og amerikanisering, samt at tradisjonalisme tilbyr en trygg forankring i en tid da alt flyter og fremtiden virker usikker. En annen klassisk form for identitetspolitikk er *nasjonalisme*, men Eriksen (2001) hevder at vår tids identitetspolitikk skiller seg fra klassisk nasjonalisme. Ifølge Eriksen handler vår tids identitetspolitikk heller om: “(...) å forene en felles, nasjonal samlende identitet med ulike, avgrensede etniske identiteter - å finne en balansegang mellom likheter og forskjeller” (s. 51). Felles for eksemplene på identitetspolitikk, som Eriksen (2001) viser til, er at de handler om hvordan man strategisk kan bygge identitet i et samfunn. Slik likner Eriksen (2001) sin beskrivelse av *identitetspolitikk* på beskrivelsen av *forestilte fellesskap* hos Barker (2012), da begge definisjonene omhandler strategisk bygging av *identitet*. Identitetspolitikk og praktisering av *forestilte fellesskap* er ulike måter å konstruere *nasjonal identitet* på. Hva

angår individers utvikling av *personlig identitet* behandles dette temaet innenfor psykologifeltet.

3.1.7 Veier til identitet

Teori om ulike veier til *identitet* kan være relevant for å sette ord på de potensielle subjektposisjonene som læreplanen i norsk beskriver i sammenheng med ordet *identitet*. Larsen og Buss (2008) impliserer at individet er en aktør i prosessen med å utvikle identitet når de hevder at individet konstruerer identitet gjennom å gjøre valg. Ifølge Larsen og Buss (2008) utvikler mennesker identitet gjennom hva de velger å vektlegge ved seg selv i sine sosiale identiteter. Larsen og Buss (2008) hevder at alt som forsyner individet med en følelse av likhet potensielt kan bli en del av individets identiteter, men at mennesker også har en hang til å velge det de ønsker å være kjent som. Altså er det også mulig å velge identiteter med inspirasjon utenfor seg selv, selv om dette for individet er ukjente identiteter. Ifølge Larsen og Buss (2008) går de fleste mennesker igjennom en periode i livet, ofte i ungdomsårene, hvor de eksperimenterer med ulike identiteter. For mange er dette en ubehagelig tid hvor man kan føle seg sosialt usikker og sensitiv i utviklingen av sin sosiale identitet (Larsen & Buss, 2008, s. 483). Larsen og Buss (2008) hevder individet kan utvikle identitet på to ulike måter og beskriver dette som to ulike ruter til *sosial identitet*. Den ene ruten innebærer å eksperimentere med ulike roller. Dette sammenlikner Larsen og Buss (2008) med å ta på ulike hatter - for å finne ut hvem som passer. Den andre måten å utvikle identitet på hevder Larsen og Buss (2008) går ut på å adoptere en "ferdigutviklet" identitet. I følge Buss og Larsen (2008) innebærer sistnevnte fremgangsmåte at individet tar over en identitet som er praktisert og tilbydd av foreldre eller andre signifikante andre - som for eksempel å ta over familiebedriften. Larsen og Buss (2008) hevder en negativ konsekvens av at individet adopterer en identitet er at det kan medføre en viss grad av rigiditet, noe som gjør personen stengt for nye ideer og livsstiler. (Larsen & Buss, 2008, s. 484). Larsen og Buss (2008) skriver innenfor fagfeltet personlighetspsykologi og setter identitetsvalg i sammenheng med personlighetsutvikling og generelle trekk ved hvordan individer utvikling av identitet. Eriksen (2001) hevder også at individet kan ta ulike valg hva angår identitet, men Eriksen (2001) fokuserer på individet i flerkulturelle samfunn spesielt. Dette innebærer at han fokuserer på *etnisk identitet* når han snakker om å velge ulike identiteter.

Eriksen (2001, s. 53) hevder individet har tre ulike valg i møte med nye kulturer: Å velge en *ren identitet*, en *bindestrekidentitet* eller en *kreolsk identitet*. Å velge en ren identitet hevder Eriksen (2001) bygger på kontrast. Ved å identifisere seg som forskjellig fra andre mennesker hevder Eriksen (2001) individet opplever at det fremstår som et autentisk menneske med krav på en fast og udiskutabel gruppetilhørighet som f.eks. gruppetilhørigheten som norsk. Med et positivt blikk, skaper den rene identiteten orden, oversikt og forutsigbarhet - og det fritar individet fra ambivalens og vanskelige valg (Eriksen, 2001). Å velge en bindestrekidentitet, innebærer i følge Eriksen (2001) at individet kombinerer og fremhever to avgrensede identiteter. Et eksempel på dette kan være å omtale seg som norsk-pakistansk. Det siste identitetsvalget Eriksen (2001) beskriver er *kreolsk identitet*. Valget av en kreolsk identitet hevder Eriksen (2001) skiller seg fra de to andre identitetsvalgene ved at det ikke setter grenser omkring én kultur eller omfatter to kulturer. I stedet innebærer valget av en kreolsk identitet å velge aspekter fra ulike kulturer og kombinere dem på en egen måte. Jeg forstår det som at kreolsk identitet er et vanlig valg når en flerkulturell tilstand er normaltilstanden i et land.

I redegjørelsen for ulike veier til å utvikle identitet er det også relevant å omtale teorier om hva det kan innebære å ikke utvikle identitet. Det motsatte av å utvikle identitet er å ikke utvikle identitet. Identitetskrise omhandler problematiske aspekter ved identitet, som det å ikke utvikle identitet, i den virkelige verden. I forbindelse med å forstå hvorfor identitetsutvikling kan fremstå som viktig i læreplaner, er det relevant å redegjøre for dette begrepet.

Ifølge Buss og Larsen (2008) betegner termen *identitetskrise* situasjoner hvor individets identitet blir utfordret. Et eksempel på en identitetskrise er å gå fra å være gift til å være skilt (Larsen & Buss, 2010). Psykolog Roy Baumeister (1997, referert i Larsen & Buss, 2008, s. 485) hevder det finnes to distinkte former for identitetskrise; identitetsmangel eller identitetskonflikt. I følge Baumeister (1997, referert i Larsen & Buss, 2008, s. 485) oppstår identitetsmangel når en person ikke har formet en adekvat identitet og på grunn av dette har problemer med å fatte beslutninger om sentrale livsvalg. Slike avgjørelser kan være: Skal jeg studere eller begynne å jobbe? - om jeg begynner å studere, hva skal jeg velge? En person som ikke klarer å fatte en beslutning i disse problemstillingene kan mangle det Baumeister (1997, referert i Larsen & Buss, 2008, s. 485) omtaler som et *indre grunnlag*. Jeg forstår formuleringene *adekvat identitet* og *indre grunnlag* antyder en henvisning til mer faste aspekter ved individets identitet som verdisystemer og holdninger. En konsekvens av

identitetsmangel kan være at individet blir sårbart for propaganda og ulike trosretninger i søken etter en egen identitet (Larsen & Buss, 2008). Ifølge Baumeister (1997, referert i Larsen & Buss, 2008, s. 485) omhandler den andre formen for identitetskrise; identitetskonflikt, situasjoner hvor et eller flere aspekter ved individets identitet er inkompatible. Ifølge ham oppstår gjerne slike identitetskriser når en person er tvunget til å ta en stor avgjørelse uten å være klar for det.

3.2 *Identitet* i det norskdidaktiske feltet

Slik som redegjørelsen for ulike konseptualiseringer av identitet i kapittel 3.1 har vist at individer og nasjoner kan konstruere og representere identitet, har også norskfaget en identitet. Jamfør Barker (2012, s. 221) sin definisjon av begrepet *identitet* vil også norskfaget ha en identitet som eksisterer som diskursive beskrivelse av hva faget norsk er i et gitt tidsrom og på et gitt sted. Altså er de språklige beskrivelsene som benyttes *om* faget norsk med på å konstituere vår oppfatning av hva faget norsk *er*. Slike språklige beskrivelser er å finne både i læreplaner i norsk og faglitteratur som omhandler norskfaget. Derfor betrakter jeg også læreplaner i norsk og forskere på det norskdidaktiske feltet for å være med på å konstituere oppfatninger av hva som er norskfagets identitet. Jon Smidt (2009), - en bidragsyter til det norskdidaktiske feltet og slik også bidragsyter til oppfatninger av norskfagets identitet, skriver at det opp gjennom skolehistorien har vært ulike meninger om hva slags fag norskfaget er. Disse meningene har blant annet bestått av hva ulike makthavere i samfunnet har betraktet som samfunnets behov for kompetanse og kunnskap. Så lenge faget har eksistert mener Smidt (2009) det har tjent ulike formål:

(..) det har vært et praktisk nyttefag, et redskapsfag som gav barn og unge språklige ferdigheter til å tilegne seg kunnskap, det har vært et kulturfag med nasjonale oppgaver, det har vært et holdnings- eller dannelsesfag og et identitetsfag med vekt på personlighetsutvikling. (s.14)

Sitatet er i seg selv et eksempel på diskursive beskrivelser som kan fungere konstituerende for identiteten til norskfaget. Av dimensjonene, eller demarkasjonsmarkørene, som ramses opp er også *identitetsfag* nevnt. I det følgende vil jeg redegjøre for noen sentrale bidrag til

det norskdidaktiske feltet som tematiserer identitet i norskfaget. Her er Sylvi Penne (2001) og overnevnte Jon Smidt (1989, 2009) sentrale bidragsyttere. Formålet med redegjørelsen er å fremstille noen sentrale teorier i feltet som kan være relevante for hvordan ytringene i de tre læreplanen har blitt oppfattet i den virkelige verden – hvordan forståelsen av identitet som et norskfaglig anliggende har blitt oppfattet i de respektive læreplanene.

3.2.1 Tematisering av *identitet* i norskfaget

I boken *Norsk som identitetsfag* (2001) argumenterer Sylvi Penne for hvordan elever kan bruke språk og fortellinger fra litteratur og kultur i norskfaget til å skape identitet i egne livsfortellinger. Disse livsfortellingene hevder hun er forankret i fortiden og skal ta sikte på fremtiden. Penne (2001) hevder at det samfunnet skolen er en del av, og slik også skolen, har gått fra tanken om at elevene *dannes* gjennom påvirkning utenfra til at de *utvikler sitt eget* individuelle «jeg» (s.55). Her trekker hun på Giddens (1996) sin teori om selvidentitet og synet på identitet som et prosjekt hvor individet konstruerer selvidentitet gjennom å skape et koherent narrativ om sitt eget liv (jmf. Giddens, 1996).

Smidt (1989) skriver om betydningen av *subjektiv relevans* for elevene i deres arbeid med norskfaget. Subjektiv relevans beskriver Smidt (1989, s. 33) som en opplevelse av at det en holder på med er viktig og angår en på en eller annen måte. Ifølge Smidt (1989) finner ulike elever subjektiv relevans på ulike måter. Opplevelsen av relevans har sammenheng med dype personlige behov, så vel som med innlærte holdninger til hva som er oppvurdert i samfunnet. For noen er opplevelsen av subjektiv relevans knyttet til den sosiale situasjonen de befinner seg i fremfor tema og innholdet i teksten (Smidt, 1989, s. 33).

Ifølge Smidt (2009) er norskfagets forbindelse til identitetsutvikling språklig og at forbindelsen baserer seg på at språket er en viktig del av hvordan vi presenterer oss selv for andre. Smidt (2009) hevder norskfaget er en scene hvor elever får mulighet til å utforske identitet gjennom å prøve ut både sin egen og andres stemmer. Ifølge Smidt (2009) gir norskfaget muligheter til å utforske identitet gjennom ulike språklige roller. Her nevner han: «journalist, samfunnsdebattant, skjønnlitterær forfatter og underholder som eksempler» (Smidt, 2009, s. 21). Der hvor Penne (2001) i hovedsak knytter identitetsutvikling i norskfaget til arbeid med skjønnlitteratur og i hovedsak lesing av litteratur og skriftlig refleksjon gjennom skrivelogg, fremhever Smidt (2009) også det identitetsutviklende potensialet i sakprosa og «egen» tekstproduksjon. Smidt (2009) hevder det er viktig at

elevene ikke bare utvikler én personlig stemme, men at de får hjelp til å utvikle flere ulike stemmer - eller språklige identiteter - både innenfor muntlige og skriftlige sjangere (s. 21). Her referer han til også skriveforsker Roz Ivanič (1998) til sitt begrep om diskursive identiteter.

4. Tekstanalyse av tre læreplaner i norsk

Tekstanalysen av de tre læreplanene i norsk er første steg i diskursanalysen og legger grunnlaget for videre undersøkelse av de to forskningsspørsmålene i kapittel 4 og kapittel 5. Som beskrevet i kapittel 2.3.4, er dette steget basert på henholdsvis første ledd i beskrivelsen av de to forskningsspørsmålene i kapittel 1.2. Slik innebærer tekstanalysen i dette kapitlet å identifisere hvilke funksjoner *identitet* fremstår for å fylle i de tre læreplanene og å identifisere hvilke aspekter ved *identitet* som fremstår sentrale i meningsinnholdet som ordet er representert sammen med i disse læreplanene. Her kan en undersøkelse av hvilke andre ord *identitet* er representert sammen med gi indikasjoner på hvilke andre diskurser ordet er forbundet med gjennom intertekstuelle og utenomtekstlige elementer. Videre kan en undersøkelse av hvilke mulige funksjoner ordet har i disse ytringene gi informasjon om hvordan ordet *identitet* er koblet til andre diskurser gjennom intertekstuelle og utenomtekstlige elementer. Som nevnt i kapittel 2.3.2 må læreplanene i norsk forstås i lys av de overordnede delene i M87, L97 og K06. Derfor er tekstpartier fra alle delene i de tre læreplanverkene M87 (1989), L97 (1996) og K06 (2013, 2015a, 2015b) representert i analysen. Analysen av de aktuelle tekstpartiene i de tre læreplanene er presentert i kronologisk rekkefølge - tekstanalysen starter med M87 og avsluttes med K06. I introduksjonen av hver læreplan redegjør jeg kort for noe av den historiske konteksten rundt tiden de respektive læreplanene er produsert i (Engelsen, 2015; Karlsen, 2014; Moslet, 2009; Røvik, 2014; Smidt, 2009). Dette gjøres fordi jeg betrakter sistnevnte for å bidra til markering av overganger mellom læreplanene i tekstanalysen på en hensiktsmessig måte og for å sette en historisk scene til lesningen av analysen. Som nevnt i kapittel 2.3.1, er disse tekstpartiene å regne som en del av den kulturelle konteksten som er skissert i kapittel 3 og skal slik ikke forveksles med å være en del av tekstene som er analysert i dette kapitlet.

4.1 Mønsterplan for grunnskolen: M87

Mønsterplan for grunnskolen: M87 (1987) var i utgangspunktet tenkt som en justering av den forhenværende læreplanen, M74 (Engelsen, 2015). M87 består av to hoveddeler hvor den første delen beskriver generelle deler av læreplanen mens den andre delen inneholder de ulike fagplanene for fag. Her er hver enkelt fagplan underordnet innholdet i den generelle

delen av M87 noe som medfører at den generelle delen også må betraktes som en del av læreplanen i norsk i M87.

Ifølge Engelsen (2015, s. 43) var omsorg for elevens ve og vel viktige stikkord i utformingen av M87 og en prioritering var å gi barn og unge større tro på - og håp for sin egen fremtid. Engelsen (2015) hevder dette hadde sammenheng med at barn og unge så mørkt på fremtiden sin. Ifølge Mathisen (1990, referert i Engelsen 2015, s.43) viste undersøkelser at mange barn led av fremtidspessimisme. Til grunn for norskfaget som blir fremstilt i M87 lå et læringssyn som betonet egenaktivitet og skapende virksomhet til grunn for utviklingen i faget (Moslet, 2009 s. 30). Ifølge Inge Moslet (2009, s. 30-32) var produksjon av kreative tekster gjennom kreative skriveaktivitet vektlagt i norskfaget i tiden hvor M87 fungerte som læreplan. Moslet (2009, s. 32) hevder fokuset på kreativ skrivning i norskfaget i all hovedsak dreide seg om å produsere tekstsjangere som innebar personlige og skjønnlitterære skrivemønstre. I sin doktoravhandling fra 1999 viser Kjell-Arild Madssen (1999) til at det i 70- og 80-årene var en språkpedagogisk- og –psykologisk bølge i Norge og at ordet *identitet* var å betrakte som et sentralt ord i en utdanningskontekst.

4.1.1 Den generelle delen i M87

Følgende tekstutdrag er hentet fra første kapittel i den generelle delen i M87. I dette tekstutdraget fungerer ordet *identitet* legitimerende for det å møte kunstneriske uttrykk og skapende elevaktivitet i en skolefaglig sammenheng. Tekstpartiet er også en beskrivelse av hvordan elevene utvikler identitet:

Opplevelse av estetiske verdier gjennom ulike former for kunst må være et framtrædende trekk i skolen i både hverdag og fest. Skolen må føre elevene inn i vår kulturelle tradisjon og engasjere dem i gjenskapende og skapende virksomhet. I ulike fag bør barn og unge møte kunstneriske uttrykk og utfordres til å ta i bruk egne skapende krefter. Dette er viktig for trivsel og læring i skolemiljøet. Det gir den enkelte elev utfordringer til å utvikle sine skapende anlegg, følsomhet og opplevelsessevne. Dette er med på å bygge opp elevenes identitet. Elevene må bli klar over hvordan mennesker enkeltvis og i fellesskap er med på å forme sin tilværelse, sitt samfunn og sin kultur. (M87, 1987 s. 15-16)

Formuleringen *å bygge opp elevenes identitet* gir assosiasjoner til konstruksjon. Slik antyder også formuleringen *å bygge opp* at elevens identitet ikke er en medfødt, fast størrelse, men at

identitet er noe som konstrueres. Valget av formen *er med på å bygge opp* i stedet for å benytte en mer finitt form som *dette bygger opp* antyder at det også er andre ting som bidrar til å bygge opp elevens identitet. Gjennom referansebåndet *dette* peker meningen i setningen som *identitet* er uttrykt i, tilbake på de foregående setningene i avsnittet og slik er hva som *er med på å bygge opp elevens identitet* beskrevet i disse setningene. På denne måten fremhever ytringen at elevens identitet blant annet bygges opp gjennom å utvikle skapende anlegg, følsomhet og opplevelsessevne, samt at denne utviklingen skjer gjennom at eleven møter kunstneriske uttrykk og at eleven produserer med utgangspunkt i *egne skapende krefter*. I dette tekstpartiet har ordet *identitet* en legitimerende funksjon for bruk av kunstnerisk uttrykk som innhold i fag og for arbeidsmåter som utfordrer eleven til å bruke *egne skapende krefter*. *Identitet* knyttes også til et meningsinnhold som omhandler kreativitet og kulturelle uttrykk i dette tekstpartiet. Den siste setningen i tekstpartiet kan også betraktes som en begrunnelse for hvorfor det er viktig å fokusere på identitetsfremmende aktiviteter i skolen. Her fremstilles det at barn og unge skal oppleve aktørskap i egen tilværelse som et sentralt element.

Det neste tekstutdraget i analysen er det påfølgende avsnittet av tekstutdraget i forrige avsnitt. I dette tekstpartiet uttrykkes formålet med det å forstå sin egen identitet, samt at ordet *identitet* fungerer legitimerende for innhold i fag som muliggjør det å se norsk kulturarv i sammenheng:

Elevene må få hjelp til å se hele vår kulturarv i sammenheng, slik at de får en klarere forståelse av seg selv i den kultur og det samfunn de lever i. Forståelsen av egen identitet er et vilkår for å kunne foreta meningsfylte valg i spørsmål som er særlig viktige for den enkeltes fremtid (M87, 1987, s. 15-16)

Gjennom det leksikalske båndet mellom *forståelse* og *forståelsen* i første og andre setning referer formuleringen *Forståelsen av egen identitet* tilbake til formuleringen *en klarer forståelse av seg selv i den kulturen og det samfunnet (elevene) lever i*. Sistnevnte formulering fungerer som begrunnelse for hvorfor elevene *må få hjelp til å se hele vår kulturarv i sammenheng*, i dette tekstpartiet. Slik fungerer også formuleringen *Forståelsen av egen identitet* legitimerende for at *vår kulturarv* skal være innhold i skolens fag. Jeg har valgt å betrakte benevnningen *vår kulturarv* som at det henviser til norsk kulturarv, da jeg ikke har funnet eksempel på liknende referanser som referer til noe annet, andre steder i den generelle delen av M87. Den siste setningen av tekstutdraget forstår jeg også som en begrunnelse for betydningen av å forstå sin egen identitet. Gjennom at forståelse av egne

identitet uttrykkes som *et vilkår* for å gjøre meningsfylte valg som er *særlig viktige* for fremtiden til enkeltindivider, får ordet identitet høy grad av prominens knyttet til seg. Slik forstår jeg også ordet identitet knyttet til meningsinnhold som omhandler livsmestring og livsorientering, i dette tekstpartiet.

Til nå har analysen av de to tekstutdragene fra generell del av M84 vist at ordet *identitet* opptrer i en sammenheng hvor ordet legitimerer arbeidsformer og innhold som muliggjør kreativ utfoldelse og kunst og kulturarv som innhold i skolefag. Analysen viser også at ordet *identitet* får høy grad av prominens knyttet til seg. Følgende tekstparti underbygger inntrykket av at ordet *identitet* fremstår som prominent, ytterligere, gjennom at ordet *identitet* er kategorisert sammen med to sentrale størrelser i skolekonteksten; *trygghet* og *læring*:

For elevenes trygghet, identitet og læring er det viktig at det er sammenheng mellom deres kulturbakgrunn og det kulturelle innhold som skolen skal formidle, og som arbeidet preges av. Skolen må derfor ta utgangspunkt i erfaringer barna har fra sitt oppvekstmiljø. Dermed vil det som læres i skolen, lettere kunne oppleves som meningsfylt og virkelighetsnært. Men dette betyr ikke at skolen kan eller skal formidle bare hjemme- eller lokalkulturen. (M87, 1987, s. 22)

Gjennom at ordet *identitet* ramses opp sammen med, og slik også sidestilles med ordene *trygghet* og *læring*, får *identitet* også prominens knyttet til seg. I teksten fungerer de tre ordene *identitet*, *trygghet* og *læring* som kohyponymer i form av at de de tre ordene deler egenskapen; å være begrunnelser for hvorfor det er viktig med sammenheng mellom elevens bakgrunn og det innholdet skolen skal formidle. Slik oppfatter jeg også dette tekstpartiet for å påstå at elevens identitet er påvirket av relasjonen mellom individets kulturelle bakgrunn og det kulturelle innholdet som formidles og arbeides med i fag. Ordet *identitet* fungerer i denne sammenhengen førende for skolefaglig innhold, da det implisitt hevdes at skolen må justere det kulturelle innholdet som formidles i fagene i forhold til elevenes kulturelle bakgrunn. Implisitt fordi elevens kulturelle bakgrunn vanskelig kan reverseres og tilpasses skolens kulturelle innhold.

4.1.2 Fagplan i norsk i M87

I læreplanen i norsk i M87 er ordet *identitet* benyttet én gang. Dette er i begynnelsen av fagplanen i forbindelse med beskrivelsen av overordnede mål i norskfaget. Disse

overordnede målene favner alle emner i faget og hele utdanningsløpet, fra 1. til 9. trinn. Her er *identitet* nevnt i ett av de overordnede målene:

Undervisningen i norsk skal ta sikte på (..) - å la eleven arbeide med litteratur på måter som styrker identitetsfølelsen og gir dem syn for historiske, sosiale og kulturelle sammenhenger (M87, 1987, s. 129-130).

Selv om én forekomst av ordet *identitet* i læreplanen i norsk i M87 ikke er så mye, fremstår ordet *identitet* prominent i forbindelse med norskfaget i dette tekstpartiet, da det opptrer i et av i alt åtte overordnede mål for faget norsk. Valget av målformuleringen *skal ta sikte på* uttrykker svak nødvendighet sammenlignet med andre mulige språkvalg som *skal*, eller *må*. Her modaliserer formuleringen *ta sikte på* målformuleringen, noe som bidrar til at det ikke fremstår som en sterk nødvendighet: *å la eleven arbeide med litteratur på måter som styrker identitetsfølelsen og gir dem syn for historiske, sosiale og kulturelle sammenhenger*, i norskfaget.

Gjennom at tekstpartiet anmoder at elevene skal arbeide med litteratur på måter som styrker *identitetsfølelsen*, fremsettes også en antakelse om at det eksisterer måter å arbeide med litteratur på - som kan styrke elevens følelse av identitet. Altså antyder dette tekstpartiet at det også eksisterer måter å arbeide med litteratur på som *ikke* styrker elevens følelse av identitet. Undersøkelsen av den generelle delen av M87 i kapittel 4.1.1 viste at *identitet* var knyttet til meningsinnhold som omhandler kreativitet og kulturelle uttrykk. I tekstutdraget fra læreplanen i norsk i M87 fremstår ordet *identitet* knyttet til et meningsinnhold som omhandler litteratur ved at *identitet* fungerer legitimerende for å arbeide med litteratur på bestemte måter i norskfaget. Jeg forstår også *identitet* knyttet til det norsksdidaktiske feltet, da *arbeidsmåter* berører temaet litteraturundervisning og den delen av didaktikken som omhandler *hvordan* man arbeider med litteratur i norskfaget. Et spørsmål er da hvilke måter å arbeide med litteratur på er det som styrker *identitetsfølelsen*? I tekstpartiet er *eleven* formulert som deltaker i ytringen, eksplisitt, mens det bak nominaliseringen *undervisningen* skjuler seg en implisitt deltaker; læreren. Det er læreren som underviser - som er den ansvarlige for å gjennomføre undervisning i norskfaget. Slik betrakter jeg denne målformuleringen for å fremsette at måter å arbeide med litteratur på - som styrker identitetsfølelsen, innebærer elevaktivitet. Formuleringen *ta i bruk egne skapende krefter* i den generelle delen av M87, kan være eksempel på slik elevaktivitet, da det å ta i bruk egne skapende krefter ble satt i sammenheng med *å møte kunstneriske uttrykk*, hvor litteratur kan

være et eksempel på slike kunstneriske uttrykk, i den generelle delen av M87. Å *styrke identitetsfølelsen* står også i relasjon til *gir dem syn for historiske, sosiale og kulturelle sammenhenger*. Arbeidsmåter som styrker identitetsfølelsen innebærer også at elevene ser historiske, sosiale og kulturelle sammenhenger. Dette aspektet legger føringer for hvilken litterær kanon elevene skal møte i arbeid med litteratur og slik fungerer også ordet identitet legitimerende for hva slags litteratur elevene møter i norskfaget.

4.1.3 Et oppsummert inntrykk av M87

I M87 er ordet identitet benyttet én gang i læreplanen i norsk hvor ordet identitet er representert i form av ordet *identitetsfølelsen*. Ordet *identitet* er i overordnede mål for norskfaget i M87 eksplisitt knyttet til et meningsinnhold som omhandler litteratur og litteraturundervisning. I denne sammenhengen har ordet identitet en legitimerende funksjon for å arbeide med litteratur i norskfaget. I den generelle delen av M87 fremstår ordet *identitet* tilknyttet meningsinnhold som omhandler kreativitet og kulturelle uttrykk, til meningsinnhold som omhandler livsmestring og livsorientering og til meningsinnhold som omhandler norsk kulturarv. I disse sammenhengene fungerer ordet *identitet* legitimerende for ulike kulturelle uttrykk og norsk kulturarv som innhold i fag og for arbeidsmetoder som omhandler skapende virksomhet i faget. Ordet *identitet* fremstår som prominent i den generelle delen av M87 gjennom å være sidestilt med ordene *trygghet* og *læring*, da dette er ord som kan betraktes som sentrale størrelser i en skolekontekst. I læreplanen i norsk fremstår også ordet *identitet* prominent ved å være uttrykt i ett av i alt åtte fagovergrepene mål for norskfaget i M87. Neste underkapittel, kapittel 4.2, er en analyse av tekstpartier hvor ordet *identitet* er uttrykt i L97 - læreplanen som erstattet M87. I L97 opptrer ordet *identitet* betraktelig flere ganger både i den generelle delen og i læreplanen for norsk, sammenlignet med frekvensen av ordet i M87.

4.2 Læreplanverket for den 10-årige grunnskole

Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97, 1996) - i denne undersøkelsen omtalt som L97, består av tre overordnede deler; en generell del, en del som beskriver prinsipper og retningslinjer for opplæringa i grunnskolen og en del som inneholder læreplaner for fagene. Som med fagplanene i M87, er læreplaner for fag i L97 utformet med grunnlag i den

generelle delen, og må derfor analyseres som en del av læreplan i norsk. Det samme gjelder for den andre delen, prinsipper og retningslinjene for opplæringa i grunnskolen, som fungerer som bindeledd mellom den generelle delen og læreplanene for fag.

Ifølge Engelsen (2015, s. 54) var et sentralt fokus i utformingen av L97 å sørge for at elevene fikk felles referanserammer gjennom skoleløpet. Av noen ble det også betraktet som problematisk at mange barn og unge i Norge ikke kjente til grunnlaget for vår europeiske kultur, slik den daværende læreplanen M87 stod med stort handlingsrom for lokal tilpassing (Engelsen, 2015, s. 49-50). Ifølge Engelsen (2015, s. 54) ble felles referanserammer begrunnet som en nødvendig fordi det var et vilkår for elevenes mulighet til å bli likeverdige deltakere i et demokratisk samfunn. Moslet (2009, 33-34) fremhever opplisting av konkrete tekster og forfatterskap, av den kanoniserte typen som også var sentrale i nasjonalbyggingsepoken, som sentralt for innholdet i norskfaget under tiden L97 var fungerende læreplan. Dette setter Moslet (2009, s. 32-33) i sammenheng med at Norge for alvor var blitt et globalisert og flerkulturelt samfunn på 1990-tallet. Ifølge Moslet (2009, s.33) tiltok også en sjanger han benevner som *her-og-nå*-sjangeren som en tendens i norskfaget med L97 som læreplan. Moslet (2015, s. 33) refererer her til klasseromsamtalen som en sentral norskfaglig aktivitet hvor fokuset på prosessen stod sterkere enn fokus på resultatet av disse samtalene.

4.2.1 Den generelle delen i L97

I innledningen til den generelle delen av L97 er ordet *identitet* uttrykt i en beskrivelse av skolens målsetning. I form av begrepet *nasjonal identitet*, fremstår ordet *identitet* som en prominent størrelse i sammenheng med opplæringsoppdraget til den norske skolen i følgende tekstparti:

Opplæringen må spore den enkelte til driftighet og til tett samvirke for felles mål. Den må lære elevene framferd som gjør det lettere for dem sammen å nå resultatene de sikter mot. Den må fremme demokrati, nasjonal identitet og internasjonal bevissthet. Den skal utvikle samhørighet med andre folk og menneskenes felles livsmiljø, slik at vårt land blir et skapende medlem av verdenssamfunnet. (L97, 1996, s. 15)

Det er flere elementer i tekstpartiet som antyder at *nasjonal identitet* skal være en sentral del av opplæringen i skolen. For det første fremstår aktiviteten å fremme *nasjonal identitet* som

svært nødvendig gjennom at *nasjonal identitet* er listet opp sammen med, og i mellom, styreformen *demokrati* og fokuset *internasjonal bevissthet*. Demokrati er en viktig størrelse i samfunnet da det er en styreform forbundet med folkestyre og individers mulighet til å påvirke omgivelsene sine politisk. Det motsatte av demokrati er diktatur – en totalitær styreform som kan ha negative konnotasjoner heftet ved seg i en vestlig sammenheng. Mangel på internasjonal bevissthet i et globalisert samfunn kan føre til både økonomisk nedgang og konflikter mellom land. For det andre vitner modaliteten *må* i utsagnet *Opplæringen (...) må fremme demokrati, nasjonal identitet og internasjonal bevissthet* om at å fremme nasjonal identitet er en sterk nødvendighet. Tekstpartiet fremsetter at opplæringen i norsk skole skal fremme *nasjonal identitet*. I konteksten et norsk læreplanverk innebærer dette at fagene i skolen skal bidra til en norsk identitet. Men hvordan kan skolen fremme nasjonal identitet?

Videre i den generelle delen av L97 uttrykkes det i følgende tekstparti at *god allmenndannelse* bidrar til *nasjonal identitet*, samt at det er nødvendig å tydeliggjøre norsk historie, norsk egenart og variasjon for å *befeste* identitet:

På den annen side fordrer den økte spesialisering og kompleksitet i verdenssamfunnet fortrolighet med hovedstrømmene og felleselementene i vår norske kultur. Veksten i kunnskap krever hevet bevissthet om de verdier som må veilede våre valg. Og når omstillingene er store og endringene raske, blir det mer maktpåliggende å markere historisk forankring, nasjonal egenart og lokal variasjon for å befeste identitet - for å bevare miljøer med bredde og styrke.

God allmenndannelse skal bidra til nasjonal identitet og solidaritet ved å gi et felles preg forankret i språk, tradisjon og lærdom på tvers av lokalsamfunn. Da blir det også lettere for elever som skifter bosted å finne feste på nytt, fordi flytting blir en bevegelse innenfor et kjent fellesskap. Båndene mellom generasjonene blir tettere når de deler erfaringer og innsikt - eller opplevelser, sanger og sagn. Nykommere innlemmes lettere i vårt samfunn når underforståtte trekk i vår kultur gjøres tydelige for dem. (L97, 1996, s. 39).

I det første avsnittet benyttes verbet *å befeste* i tilknytning til ordet identitet. Tekstpartiet inneholder beskrivelser av hvordan man *befester* identitet - samt at det påstås at prosessen med å *befeste* identitet er påvirket av store og raske samfunnsomstillinger. I beskrivelsen av hvordan man befester identitet nevnes markering av historiske holdepunkter, særnorske markører og lokale forskjeller. Videre utfylles meningsinnholdet av *å befeste identitet* med frasen *for å bevare miljøer med bredde og styrke*. Slik forstår jeg frasen *å befeste identitet* for å referere til et konserverende prosjekt.

I andre avsnitt uttrykkes det at; *God allmenndannelse skal bidra til nasjonal identitet og solidaritet ved å gi et felles preg forankret i språk, tradisjon og lærdom på tvers av*

lokalsamfunn. Her knyttes ordet *identitet* til *god allmenndannelse* da setningen hevder at *god allmenndannelse* er en faktor som påvirke utvikling av *nasjonal identitet*. Setningen beskriver også hva som er innholdet i en form for allmenndanning som bidrar til av nasjonal identitet. Her nevnes *felles preg forankret* i innhold som *språk, tradisjon og lærdom*. Jeg forstår *nasjonal identitet* for å referer til en norsk identitet, og slik forstår jeg også beskrivelsen av innholdet i en *god allmenndanning* for å referer til *norsk språk, norsk tradisjon og norsk lærdom*. På denne måten er *identitet* tilknyttet et meningsinnhold som omhandler norsk kulturstoff hvor *identitet* også fungerer som en begrunnelse for hvorfor det er nødvendig å fokusere på norsk kulturstoff som innhold i fag. Jamfør analysen av forrige tekstparti (L97, 1996, s. 15), fremstår begrepet *nasjonal identitet* også i dette tekstpartiet som prominent gjennom å være sidestilt med begrepet *solidaritet*.

Foreløpig viser undersøkelsen av den generelle delen i L97 at ordet *identitet* er uttrykt i form av begrepet *nasjonal identitet* flere steder i teksten, samt at *nasjonal identitet* er knyttet til å fokusere på «det norske» i skolefagene og slik undervisningen i norsk. Felles for ytringene som er undersøkt i L97 så langt, er at *eleven* ikke er eksplisitt uttrykt i tekstpartiene. Påfølgende tekstparti omhandler en beskrivelse av hvordan elever utvikler identitet. Som i beskrivelsen av nasjonal identitetsutvikling (L97, 1996, s. 39), omhandler også beskrivelsen av elevers identitetsutvikling i kommende tekstparti *norsk kulturstoff*:

Kulturarv og identitet

Utviklingen av den enkeltes identitet skjer ved at en blir fortrolig med nedarvede væremåter, normer og uttrykksformer. Opplæringen skal derfor ivareta og utdype elevenes kjennskap til nasjonale og lokale tradisjoner - den hjemlige historie og de særdrag som er vårt bidrag til den kulturelle variasjon i verden (L97, 1996, s.19).

Ordet *identitet* er uttrykt i den første setningen i tekstpartiet. Denne setningen beskriver hvordan elever utvikler identitet; det *skjer ved at en blir fortrolig med nedarvede væremåter, normer og uttrykksformer*. Ordet *nedarvede* har en leksikalsk relasjon med ordet *kulturarv* i undertittelen til avsnittet. Slik forstår jeg setningen for å påstå at enkeltelevers identitetsutvikling skjer gjennom fortrolighet med norske væremåter, normer og uttrykksformer en del av norsk kulturarv. Valget av formen *fortrolig* gir hentydninger til at identitetsutvikling skjer gjennom å bli vant til noe, i dette tilfellet norsk kulturarv. Andre og siste setning i tekstpartiet omhandler en beskrivelse av innhold og aktiviteter som vil bidra til elevers identitetsutvikling; *ivareta og utdype elevenes kjennskap til nasjonale og lokale tradisjoner - den hjemlige historie og de særdrag som er vårt bidrag til den kulturelle*

variasjon i verden. En funksjon ordet *identitet* har i denne sammenhengen er å legitimere opplæring som forvalter elevens kunnskap om norske tradisjoner - og norsk eksportert kultur.

Formuleringen *den enkeltes identitet* gir assosiasjoner til at ordet *identitet* er tilknyttet et meningsinnhold som omhandler mer personlige aspekter ved identitet. Samtidig fremhever ytringen innhold som omhandler kulturarv, tradisjoner og *hjemlig historie* - et meningsinnhold som er nært knyttet til beskrivelsen av hva som *bidrar til nasjonal identitet* (L97, 1996, s. 39). Det kan derfor se ut som at *nasjonal identitet* (L97, 1996, s. 39) og *den enkeltes identitet*, er samme sak i L97. Denne antakelsen forsterkes ytterligere i undersøkelsen av delen som beskriver prinsipper og retningslinjer for opplæringen i grunnskolen i L97, i kapittel 4.2.2. Derimot forstår jeg ordet *identitet* i det følgende tekstparti for å omhandle aktiviteter som fremmer identitetsutvikling heller enn å omhandle innhold som bidrar til identitetsutvikling:

Det samarbeidende mennesket

En persons evner og identitet utvikles i samspillet med andre - mennesket formes av sine omgivelser samtidig som det er med på å forme dem. (L97, 1996, s. 40)

Utsagnet i setningen er påstående og det hevdes at samhandling er en forutsetning for å utvikle blant annet identitet med høy grad av sikkerhet. Det kunne også vært mulig å skrive; utvikles *blant annet* i samspill med andre. På denne måten fungerer også ordet *identitet* svart legitimerende for arbeidsmetoder som innebærer samarbeid i skolefagene.

4.2.2 Prinsipper og retningslinjer for opplæringen i L97

I delen som omhandler prinsipper og retningslinjer for opplæringen, i L97 er ordet *identitet* benyttet flere ganger. Jamfør drøftingen av tekstutvalg i kapittel 2.3.2, har jeg valgt å analysere bare ett av tekstpartiene i denne delen av L97. Dette, påfølgende, tekstutdraget forsterker ytterligere et inntrykk av at utvikling av elevers identitet i skolens fag og utvikling av nasjonal identitet i skolens fag innebærer mye av det samme i L97:

Einskapsskolen skal sikre ei likeverdig opplæring og vere med på å gi ei positiv identitetsutvikling. Identitet og tilhøyrse blir mellom anna utvikla når ein blir fortruleg med veremåtar, normer og uttrykksformer i fellesskapet - når ein tek opp i seg og vidareutviklar kunnskap, verdiar og holdningar.

Å vekse opp vil seie å vekse inn i felleskulturen, samtidig som ein utviklar særpreg og eigenart. Det gir den enkelte forankring og tryggleik i kultur og tradisjon. Felles referanserammer er eit viktig grunnlag for mellommenneskeleg kommunikasjon og for å kunne ta aktivt del i eit demokratisk samfunn. (L97, 1996, s. 55)

Gjennom frasen *være med på å gi* uttrykkes det at enhetsskolen er én, av flere, faktorer som gir positiv identitetsutvikling. Eleven er ikke uttrykt som deltaker i ytringen, men ved å være den som får en positiv identitetsutvikling, forstår jeg eleven for å være den som er berørt av handlingen. I den andre setningen i tekstpartiet er ordet *identitet* sidestilt og kategorisert sammen med ordet *tilhørighet*, gjennom at de begge blant annet utvikles; når eleven *blir fortrolig med væremåter, normer og uttrykksformer i fellesskapet* - når eleven *tek opp i seg og videreutvikler kunnskap, verdier og holdninger*. Denne formuleringen, av hvordan identitet utvikles, er svært beslektet med en formulering som beskriver utvikling av *den enkelte elevens identitet* (L97, 1996, s. 19) i den generelle delen av L97 - hvor formuleringen i denne sammenhengen er knyttet et meningsinnhold som omhandler kulturarv og legitimering av fokus på nasjonale og lokale tradisjoner. Slik forstår jeg også tekstpartiet i delen som omhandler prinsipper og retningslinjer for opplæringen i L97 for indirekte å referere til et meningsinnhold som omhandler kulturarv og legitimering av fokus på nasjonale og lokale tradisjoner. I dette tekstpartiet er ordet *identitet* også tilknyttet et meningsinnhold som refererer til *feller referanserammer*.

I tekstpartiet hevdes det at identitet utvikles, blant annet gjennom at man blir *fortrolig med væremåter, normer og uttrykksformer i fellesskapet*. Ordet *fellesskapet* står i bestemt form - noe som fremstiller fellesskapet det refereres til eksisterer som en kjent og avgrenset størrelse. Ordet *fellesskapet* har her også et leksikalsk bånd til uttrykkene *felleskulturen* og *Felles referanserammer*, i henholdsvis påfølgende setning og siste setning i avsnittet. Slik fremstår også ordet *identitet* knyttet til meningsinnholdet i de tre siste setningene i avsnittet som omhandler hva det innebærer å vokse opp og betydningen av felles referanserammer. I beskrivelsen av hva det vil si å vokse opp understrekes en dualitet mellom det *å vokse inn* i felleskulturen og det *å utvikle* egenart og eget preg. Slik jeg leser denne beskrivelsen oppfatter jeg oppvekst for både å innebære tilpasning til omgivelsene og en mer subjektiv utfoldelse. Denne dualiteten kommer også frem i andre setning som beskriver hvordan identitet blir utviklet; det *å videreutvikle* noe fremstiller et mer aktivt aspekt ved identitetsutvikling, sammenlignet med den mer passive aktiviteten *å ta opp i seg*. Sistnevnte gir assosiasjoner til at kunnskap, verdier og holdninger er noe elevene skal absorbere.

Et hovedinntrykk i analysen så lang er at ordet *identitet* fremstår knyttet til et meningsinnhold som omhandler norsk kulturarv og felles referanserammer i den generelle delen av L97, samt i det ene tekstpartiet den delen som beskriver prinsipper og retningslinjer for opplæringen i L97. I disse sammenhengene fungerer ordet også legitimerende for et innhold preget av historisk og norsk kulturstoff i skolefagene. I analysen av meningsinnholdet i tekstpartiene kommer fremstår beskrivelsene av individuell identitetsutvikling og nasjonal identitetsutvikling svært beslektede. I det følgende fokuserer analyserer over på meningsinnholdet tilknyttet ordet identitet i læreplanen i norsk i L97.

4.2.3 Læreplan i norsk anno 1997

I læreplanen i norsk i L97 er ordet *identitet* benyttet tre ganger. De to første forekomstene er i beskrivelsen av norskfagets plass i skolen, på læreplanens første side. Den tredje forekomsten er som et av fire overordnede mål for norskfaget. Følgende tekstutdrag er hentet fra første avsnitt i læreplanen i norsk, i beskrivelsen av norskfagets plass i skolen:

Språk er det fremste særdrag sjå mennesket, eit kjennemerke ved alle samfunn og et karaktertrekk ved kvart individ. Tungemåla til nasjonane fortel historia til landa på same måten som fagspråk uttrykkjer innsikt og røynsle i ulike yrke. Språk og ord er stadig i endring, og kvar generasjon gir sine tilskot. Ingen talar eller skriv likt gjennom heile livet. Det språket ein utviklar, set grenser for det ein kan forstå og uttrykkje - og det set grenser mellom grupper og land. Språkutvikling er nær knytt til forming av personlegdommen. Språk blir skapt i eit tett samspel med andre. Norsk er eit identitetsfag. (L97, 1996, s.111)

Ordet identitet opptrer i form av begrepet *identitetsfag* i en påstående ytring; *norsk er et identitetsfag*. Påstanden manifesterer at det er en sterk relasjon mellom norskfaget og ordet *identitet*. At ordet identitet er presentert i første avsnitt av læreplanen i norsk, vitner også om at det er en prominent relasjon. Ytringen står til slutt i avsnittet og avslutter, eller oppsummerer meningsinnholdet i de syv foregående setningene. Denne tolkningen av ytringens funksjon underbygges i den videre beskrivelsen av fagets plass i skolen (L97, 1996, s. 111-113), hvor en serie av lignende formuleringer virker til å ha samme funksjon. Her uttrykkes norsk som; som et *opplevelsesfag*, *et danningsfag*, *et kulturfag*; *et nyttefag* og *et kommunikasjonsfag*. Disse beslektede formuleringene kommer også som siste setning i avsnittene de står i, hvor de fremstår oppsummerende for meningsinnholdet til de foregående setningene i avsnittet.

De syv første setningene i avsnittet figurerer som kohyponymer ved at de alle syv deler egenskapen å være underordnet; hva det vil si å være et *identitetsfag*. Slik fungerer også de syv setningen utfyllende for betydningen til ytringen *norsk er et identitetsfag*. De syv setningene omhandler alle aspekter ved *språk*, og slik er det fremhevet at språk og identitet er knyttet til hverandre. De to første setningene i tekstpartiet påstår at språk fungerer som en henholdsvis biologisk, sosial, individuell og historisk markør. Dette meningsinnholdet fremstår som en aktualisering av språk eller en markering av *språk som prominent*. Tredje og fjerde setning omhandler *språk og endring*. Ytringen påstår at språk er i konstant endring, at tilkommende generasjoner bidrar til disse endringene, og at enkeltindividers språk vil endre seg i løpet av et liv. Videre omhandler de tre siste setningen før utsagnet *norsk er et identitetsfag* avrunder avsnittet, språk og aspekter ved det å utvikle språk. Dette er henholdsvis kommunikative og geografiske begrensninger som konsekvenser av språkutvikling, relasjonen mellom språkutvikling og personlighetsutvikling, og at språkutvikling er en sosial prosess. I tekstpartiet er ordet identitet fremstilt sammen med syv setninger som omhandler ulike attributter ved språk. Attributter som; at språk er en markør, at språk er dynamisk og at språk er aktuelt. Derfor fremstår meningsinnholdet tilknyttet ordet identitet i denne sammenhengen som at *identitet* har de samme attributtene som *språk*, og videre at norsk er et identitetsfag *fordi* norskfaget er et språkfag.

I følgende tekstparti figurerer ordet *identitet* i form av begrepet *nasjonal identitet*. Her knyttes ordet *identitet* til et meningsinnhold som omhandler innhold i norskfaget

Språket , litteraturen og historia til ein nasjon skapar ein fellesskap som spanner over grupper og genrasjoner. Lese- og skrive dugleik er derfor ikkje berre å skjöne bokstavar og ord, men også å forstå samanhengar og å fatte små vink. I omgrepet «allmenndanning» ligg føresetnaden om at sentrale røynsler må vere delte og felles - allmenne -, og at dei må vere aktivt tilegna.

Skulen må gi eit slikt fundament både for å trekkje linjer bakover, for å motverke sosiale skilnader og for å byggje bruer mellom grupper i eit samfunn som har vorte meir internasjonalt og etnisk variert. Å utvikle ein trygg nasjonal identitet og ei kulturell opning mot andre, gir oss djupare innsikt i vår eigen kultur og hjelper oss til å forstå kva verdi kulturen har for andre folk og land. Norsk er eit dannelsesfag. (L97, 1996, s.111)

Ordet identitet er uttrykt i frasen *å utvikle en trygg nasjonal identitet og en kulturell åpning mot andre* i det andre avsnittet i tekstpartiet. Frasen fremstår her oppsummerende eller som en omformulering av setningen foran. Denne setningen refererer videre tilbake til forrige avsnitt. Altså beskrives også *hva som er knyttet til å utvikle en trygg nasjonal identitet* i det første avsnittet. Her trekkes *norsk språk, norsk litteratur og norsk historie* frem som noe som

skaper felleskap på tvers av grupper og generasjoner samt at betydningen av allmenndanning som blir forklart som *å dele sentrale erfaringer og at dette må tilegnes aktivt*. Slik er ordet *identitet* eksplisitt koblet til sjangeren *litteratur* og til det å utvikle *felles referanserammer*. At frasen *å utvikle en trygg nasjonal identitet og en kulturell åpning mot andre* fremstår oppsummerende eller omformulerende for setningen foran fremstiller frasen for å bety det samme som denne setningen. Altså, at det å utvikle en trygg nasjonal identitet er det samme som aktivitetene; å fokusere på historie; å arbeide for sosial likhet og å skape en felles plattform. Her fremsettes også en samfunnsutfordring; *at samfunnet har blitt mer internasjonalt og etnisk variert*, som en begrunnelse for hvorfor de tre overnevnte aktivitetene er nødvendige. Slik fremstår ordet *identitet* indirekte som en løsning på det som fremsettes som en utfordring; *at samfunnet har blitt mer internasjonalt og etnisk variert*.

Det det siste tekstpartiet hvor ordet *identitet* er benyttet i læreplanen i norsk i L97, opptrer ordet i form av uttrykket *personlig identitet*. Dette uttrykket forekommer i beskrivelsen av overordnede mål for norskfaget:

Felles mål for faget: (Opplæringa i faget har som mål) - å styrkje den personlege identiteten sjå elevane, evna deira til oppleving, kreativitet og tru på egne evner. (L97, 1996 s. 116)

At ett av i alt fire overordnede mål for norskfaget inneholder ordet *identitet*, forsterker et inntrykket av at tilknyttet norskfaget i L97 ytterligere, jamfør analysen av ytringen *norsk er et identitetsfag* (L97, 1996 s. 111) i det første avsnitt av læreplanen i norsk i L97. Målet har også et referanseband til det overordnede målet for norskfaget i M87 (M87, 1987, s. 129-130), gjennom at de begge figurer som det eneste målet hvor ordet *identitet* er uttrykt i de respektive læreplanene. En forskjell er at det ikke beskrevet en konkret sjanger i tilknytning til hva som styrker personlig identitet, der hvor målet i M87 uttrykker at *arbeid med litteratur* kan bidra til å styrke en følelse av identitet.

I det overordnede målet er *personlig identitet* listet opp sammen med egenskapene *opplevelsessevne, kreativitet og mestringsforventning* – som sammen med *personlig identitet* deler egenskapen å være del av det samme overordnede målet for norskfaget i L97. Dette er egenskaper som vil realiseres som interne og individuelle prosesser i eleven; det å oppleve, det å skape og det å tro på sine egne evner. Gjennom å listes opp sammen med interne og individuelle prosesser i eleven, fremstår også uttrykket *nasjonal identitet* for å omhandle

interne og individuelle prosesser. Disse tre elementene har en leksikalsk relasjon til *beskrivelsen av hva som bidrar til å utvikle identitet* i den generelle delen av M87, hvor det å utvikle skapende anlegg, følsomhet og opplevelsessevne er uttrykt som aktiviteter som *bygger identitet* (M87, 1987, s. 15-16). Jeg merker meg at personlig identitet er nevnt først i setningen, og i en annen form en de tre påfølgende frasene. Slik fremstår personlig identitet som hovedmålet i dette overordnede målet for norskfaget i L97, mens de tre andre elementene fremstår som de er beslektet med begrepet og at de tre aktivitetene fungerer som en utfyllende beskrivelse av hva det innebærer å styrke personlig identitet.

4.2.4 Et oppsummert inntrykk av tekstpartiene i L97

Et oppsummert inntrykk av meningsinnholdet tilknyttet ordet identitet i den generelle delen av L97 og delen som omhandler prinsipper og retningslinjer for opplæringen er at utvikling av individuell og nasjonal identitet fremstår prominent og svært nødvendig. Ordet identitet er tilknyttet et meningsinnhold som omhandler norsk kulturstoff. I disse tekstpartiene fungerer *identitet* også legitimerende for hvorfor det er nødvendig å fokusere på norsk kulturstoff som innhold i fag i flere tekstpartier. Dette er også tilfellet i læreplanen i norsk. I læreplanen i norsk figurerer ordet *identitet* i form av uttrykkene *identitetsfag*, *nasjonal identitet* og *personlig identitet*. Her fremstår ordet identitet knyttet til et meningsinnhold som omhandler generelle beskrivelser av egenskaper ved *språk*, i et tekstparti som også beskriver norskfaget. Ordet *identitet* er også koblet til sjangeren *litteratur* og til det å utvikle *felles referanserammer* i læreplanene i norsk, samt et meningsinnhold som omhandler interne og individuelle prosesser som å oppleve, å skape og ha tro på egen mestring.

4.3 Læreplanverket Kunnskapsløftet

K06 har vært gjeldende læreplanverk for grunnskole og videregående opplæring i Norge, siden høsten 2006 (Engelsen, 2015). Læreplanverket er en såkalt *levende læreplan* i den forstand at K06 kan justeres, uten at prosessen med et å utvikle et helt nytt læreplanverk må iverksettes (Engelsen, 2015, s. 62). K06 kan lokaliseres digitalt, noe som har lettet revideringsprosesser ytterligere, kontra tidligere læreplaner som er utgitt på papir. Som L97, består K06 av en generell del (K06, 2015a), en del som beskriver prinsipper og retningslinjer

for opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2015b), samt læreplaner for fag som i denne undersøkelsen innebærer; læreplan i norsk (Utdanningsdirektoratet, 2013). Som det fremkommer av referansene til de ulike delene i K06 i forrige avsnitt, er alle delene blitt revidert i etterkant. Før jeg starter analysen av tekstpartiene hvor ordet identitet er uttrykt i K06 i kapittel 4.3.1-4.3.4, redegjør jeg i det følgende for noen sentrale trekk fokus i utformingen av K06, samt for noen begrunnelser for endringene som er utført i læreplanen i norsk i 2013.

I følge Karlsen (2014, s. 138) er et nyttepreget, instrumentelt syn på kunnskap gradvis blitt forsterket etter årtusenskiftet hvor utdanning i seg selv forstås som et produkt eller en vare i markedet. Røvik (2014, s. 19) hevder det er åpenbart utdanningsreformen som ligger til grunn for K06 må forstås i lys av at norsk skole etter årtusenskiftet ble sterkt internasjonalisert. Her peker Røvik (2014) på sjokket som oppsto i norsk offentlighet etter publiseringen av norske elevers resultater på PISA-undersøkelsene i 2000 og 2004. Røvik (2014, s. 19) hevder at diagnosen som ble stilt på grunnlag av PISA-resultatene var; at norske elever hadde for lite kunnskap og for dårlige ferdigheter, sammenlignet med elever i andre land. I følge Røvik (2014) resulterte denne diagnosen i massiv satsing på de grunnleggende ferdighetene å; kunne lese, uttrykke seg skriftlig og muntlig, kunne regne og kunne bruke digitale verktøy, samt et fokus på å definere hva slike ferdigheter innebærer. Med Røvik (2014) sitt perspektiv på bakgrunnen for K06 forstår jeg fokus på grunnleggende kommunikasjonsferdigheter som sentralt i tiden da K06 ble utformet. Røvik (2014) setter dette i sammenheng med en opplevd utfordring i samfunnet - at barn og unge i Norge hadde for dårlige kommunikative ferdigheter som det å lese, det å skrive og det å kunne lytte og ytre seg muntlig. Med Telehaug (2005) sitt perspektiv på utdanningsreformen som lå til grunn for læreplanverket K06 fremstår også K06 for å representere ett annet verdigrunnlag enn de forhenværende læreplanene M87 og L97. Telehaug (2005) hevder utdanningsreformen som ligger til grunn for læreplanverket K06 representerer et brudd med verdiene som tidligere utdanningsreformer er basert på. Her fremhever han at endringsforslagene til den nye læreplanen K06, sett under ett, fremstår som: "en svekkelse av verdier som likhet, rettferdighet og felleskap til fordel for verdier som frihet, mangfold, valg, fleksibilitet, konkurranse og individualisme" (Telehaug, 2014 s.84).

For norskfaget hevder Smidt (2009) at innføringen av K06 og fokus på grunnleggende ferdighetene i alle fag har påvirket norskfagets oppdrag. Her peker Smidt (2009, s. 18) på at grunnleggende ferdigheter, som å lese, skrive og uttrykke seg muntlig, opprinnelig har vært

norskfaget ansvarsområde og han knytter disse ferdighetene til det å kunne kommunisere. Ifølge Smidt (2009, s. 18) innebærer dette ikke bare fokus på kommunikasjon som et redskap, men også et fokus på hva redskapet kommunikasjon skal brukes til. Slik jeg forstår Smidt (2009, s. 18) hevder han at innføringen av et fokus på kommunikasjon i alle fag i K06 har bidratt til at norskfaget også har måttet fokusere mer på hvorfor man kommuniserer og hva man skal kommuniserer, der hvor faget tidligere hadde som hovedoppgave å øve elevene i å kommunisere. Med tanke på at læreplanen i norsk i K06 (Utdanningsdirektoratet, 2013) er endret siden Smidt (2009) beskrev norskfaget, bør disse endringene også kommenteres. Ifølge Engelsen (2015, s. 68) var det hovedsakelig to begrunnelser for revisjonen av norskplanen i 2013. Disse to var; å få fokus på litteraturhistorie inn igjen i norskplanen og å tydeliggjøre progresjon med grunnleggende ferdigheter ytterligere.

4.3.1 Den generelle delen i K06

Den generelle delen i K06 (2015a) er en videreføring av den generelle delen i L97 (1996). I den videre drøftingen av meningsinnholdet tilknyttet ordet *identitet*, i kapittel 5 og kapittel 6, tar jeg derfor utgangspunkt i de samme tekstpartiene og den samme tekstanalysen av meningsinnholdet til den generelle delen av L97. Her vil jeg understreke at jeg betrakter disse tekstpartiene i lys av konteksten rundt K06 og ikke konteksten rundt L97 i den videre drøftingen i undersøkelsen.

Selv om den generelle delen i K06 presenteres som en videreføring av L97 (Engelsen, 2015, 55), er den endret. Ifølge Engelsen (2015, s. 55) har ikke den generelle delen av K06 samme gjennomslagskraft lenger, da den ikke utdyper skolens ulike formål grunnet at formålsparagrafen har vært endret flere ganger i dette tidsrommet. Hva angår tekstpartier hvor ordet *identitet* fremstilles på en annen måte enn i L97 har jeg funnet ett tekstparti hvor dette er tilfellet, i den generelle delen av K06 (2015a, s. 5). Selv om jeg ikke betrakter denne endringen for å ha hatt konsekvenser for den videre drøftingen av problemstillingen i kapittel 5 og 6, redegjøre jeg for endringen i det følgende, da endringen angår beskrivelsen av hvordan identitet utvikles i den generelle delen av K06. Dette tekstpartiet er tilsvarende tekstpartiet som omhandler *kulturarv og identitet* spesielt i den generelle delen av L97 (1996, s.19). I dette tekstpartiet er én endring utført. I tekstpartiet fra den generelle delen i L97 står det at: “Utviklingen av den enkeltes identitet skjer ved at *en blir fortrolig* med nedarvede

væremåter, normer og uttrykksformer” (L97, 1996, s.19, egen kursivering). I det tilsvarende tekstpartiet i den generelle delen av K06 står det at: “Utviklinga av identiteten åt kvar einskild skjer ved *at ein lever seg inn* i nedarva veremåtar, normer og uttrykksformer” (K06, 2015a, s. 5, egen kursivering). Som det kommer frem av sitatet er frasen *en blir fortrolig* blitt erstattet av frasen *en lever seg inn i*. Endringen er minimal, men ikke ubetydelig av den grunn. Handlingen; *å leve seg inn i* noe, fremstår mer aktiv enn handlingen; *å bli fortrolig med* noe. Om man lever seg inn i noe fordrer det at man forestiller seg noe utenfor seg selv samt at man forsøker å se verden ut fra et annet ståsted enn sitt eget. Derimot fremstår aktiviteten betraktelig mer passivt da det *å bli* fortrolig med noe også forutsetter en aktør som gjør deg fortrolig med noe. Slik kan beskrivelsene av prosessen identitetsutvikling i K06 framstå som en mer aktiv prosess enn hva den tilsvarende beskrivelse i L97 gjør.

4.3.2 Prinsipper for opplæringen i K06

I delen som beskriver prinsipper og retningslinjer for opplæringen i K06 er ordet *identitet* benyttet to ganger (K06, 2015b). Følgende tekstparti hevder jeg fremstiller ordet identitet som prominent, fordi ordet er sidestilt med, slik jeg ser det, viktige elementer som demokratisk forståelse og deltakelse.

Skolen og lærebedrifta skal(..)
stimulere elevane og lærlingane/lærekandidatane i personleg utvikling og i styrking av eigen identitet, i det å utvikle etisk, sosial og kulturell kompetanse og evne til demokratiforståing og demokratisk deltaking. (K06, 2015b s. 2)

Dette tekstpartiet står uttrykt i Læringsplakaten, en del som beskriver retningslinjer for opplæring i skolen. I tekstpartiet er *styrking av egen identitet* sidestilt med *personlig utvikling*, noe som bidrar til at *identitet* fremstår tilknyttet og beslektet uttrykket *personlig utvikling*. Det er en leksikalsk relasjon mellom *egen* og *personlig*, dette underbygger inntrykket av at personlig utvikling og styrking av egen identitet innebærer det samme, samt at ordene *personlig* og *egen* begge referer til enkeltindivider. Betrakter man de to påfølgende leddsetningene i lys av første leddsetning omhandler disse vilkår som er sentrale for å fungere i henholdsvis; en sosial gruppe og som en del av et større samfunn. Slik fremstår også *personlig utvikling* og *styrking av egen identitet* som vilkår for at enkeltindividet skal fungere og ordet identitet som knyttes til et meningsinnhold som omhandler vilkår for

individens fungering. I delen som beskriver prinsipper og retningslinjer for opplæringen i K06 er ordet *identitet* også fremstilt i et tekstparti som omhandler kulturell kompetanse:

For å utvikle elevane sin kulturelle kompetanse til delta i eit multikulturelt samfunn, skal opplæringa leggje til rette for at dei får kunnskap om ulike kulturar og erfaring med eit breitt spekter av kulturelle uttrykksformer. Opplæringa skal fremme kulturforståing og medverke til å utvikle både sjølvinnsett og identitet, respekt og toleranse. Elevane skal møte kunst og kulturformer som uttrykkjer både individualitet og fellesskap, og som stimulerer kreativiteten og dei nyskapande evnene deira. Elevane skal også få høve til å bruke dei skapande evnene sine gjennom ulike aktivitetar og uttrykksformer. Dette kan gi grunnlag for refleksjon, kjensler og spontanitet. (K06, 2015b s. 3)

Tekstpartiet omhandler en beskrivelse av hvordan *kulturell kompetanse* utvikles. Slik betrakter jeg ordet *identitet* for å fremstilles som et aspekt ved kulturell kompetanse i dette tekstpartiet. I setningen hvor ordet *identitet* er uttrykt er *identitet* sidestilt med ordet *selvinnsett*. Denne frasen er igjen sidestilt med frasen *respekt og toleranse*. Både *respekt* og *toleranse* er positivt ladde ord og kan forstås som viktige for at mennesker skal fungere sammen. Det motsatte av å respektere eller tolerere er å være respektløs eller intolerant ovenfor noe. Gjennom at frasen *selvinnsett og identitet* er sidestilt med et meningsinnhold som kan forstås som nødvendig fremstår også ordet *identitet* som viktig.

4.3.3 Læreplan i norsk anno 2013

I læreplanen i norsk i K06 er ordet *identitet* benyttet to ganger. Her er ordet i begge tilfeller benyttet på første side i læreplanene i en tekst som beskriver norskfagets formål i K06. Læreplanen i norsk i K06 er bygget opp annerledes enn læreplanen i norsk i L97. Der hvor læreplanen i norsk i L97 hadde en lengre innledning hvor *fagets plass i skolen* beskrives (L97, 1996, s.111), er læreplanen i norsk i K06 innledet med delen *formål* (K06, 2013, s. 2). Ved at de to delene begge omhandler mer overordnede beskrivelser av norskfaget og er plassert på første side av de respektive læreplanene, betrakter jeg de to delene av læreplanene i norsk i L97 og K06 for å korrespondere. I den første setningen i beskrivelsen av formålet med norskfaget, opptrer ordet *identitet* i form av uttrykket *identitetsutvikling*:

Formål

Norsk er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling. Gjennom aktiv bruk av det norske språket innlemmes barn og unge i kultur og samfunnsliv, og rustes til deltakelse i arbeidsliv og demokratiske prosesser. Norskfaget åpner en arena der de får anledning til å finne sine egne stemmer, ytre seg, bli hørt og få svar. (K06, 2013, s. 2)

Sammensetningen *identitetsutvikling* er uttrykt i den første setning av avsnittet som påstår at identitetsutvikling er et av fire viktige elementer i norskfaget. Elementet *identitetsutvikling*, er, som de tre andre elementene; kulturforståelse, kommunikasjon og dannelses, formulert som nominaliserte prosesser. Det kunne også vært mulig å si; *Norsk er et sentralt fag for å utvikle identitet, for å forstå kultur, får å dannes eller for å kommunisere*. Setningen er fri for deltakere, men jeg forstår eleven som implisitt deltaker i de fire prosessene. At ordet identitet er nevnt i første setning av læreplanen i norsk i K06 fremstiller ordet identitet som sentralt i beskrivelsen av norskfaget i K06. I denne sammenhengen fungerer *identitet*, i form av sammensetningen *identitetsutvikling*, som en beskrivelse av hva norskfaget er *per se*. I avsnittet fremstår de to påfølgende setningene som en utfyllende beskrivelse av den første setningen ved at de er fremstilt i samme avsnitt samt at disse to setningene ikke har den samme oppramsende formen som den første. Den andre setningen i avsnittet fremstiller aktiviteten *å bruke norsk språk aktivt*, hvor denne aktiviteten begrunnes i at det integrerer mennesker i samfunnet og setter dem i stand til å være yrkesaktive og demokratiske medborgere. Den siste setningen i avsnittet beskriver sekvenser i en kommunikasjonsprosess. Utsagnet *finne sin egen stemme* kan forstås som relatert til *identitetsutvikling* i første setning gjennom formuleringen *sin egen*, da *egen* i denne sammenhengen referer til et kjennemerke ved et menneske og noe som demarkerer det fra andre. Gjennom at de to siste setningene fremstår som en utfyllende beskrivelse av den første setningen i dette tekstpartiet, fremstår ordet *identitet*, i form av begrepet *identitetsutvikling*, som knyttet til et meningsinnhold som både omhandler fremtidig yrkesaktivitet, demokratisk deltakelse og kommunikasjon i dette tekstpartiet.

I det andre tekstpartiet hvor ordet *identitet* er uttrykt i læreplanen i norsk i K06, knyttes ordet til et meningsinnhold som omhandler aspekter ved det å beherske språk:

I Norge er norsk og samisk offisielle språk, og bokmål og nynorsk er likestilte skriftlige målformer. Vi bruker mange ulike dialekter og talemålsvarianter, men også andre språk enn norsk. Det språklige mangfoldet er en ressurs for utviklingen av barn og unges språkkompetanse. Med utgangspunkt i denne språksituasjonen skal barn og unge få et bevisst forhold til språklig mangfold, og lære å lese og skrive både bokmål og nynorsk. Formålet med opplæringen er å styrke elevenes språklige trygghet og identitet, utvikle deres språkforståelse og gi et godt grunnlag for mestring av begge målformene i samfunns- og yrkesliv. (K06, 2013, s. 2)

Ordet *identitet* er benyttet i en setning som uttrykker formålet med norskfaget. Dette er den eneste setningen i læreplandelen formål som omhandler formålet med norskfaget, eksplisitt, og jeg forstår den slik som prominent. Slik fremstår også ordet *identitet* prominent ved å være uttrykt i setningen. Ved at ordet *identitet* er sidestilt med ordet trygghet, forstår jeg ordet *språklige* for å referer til både ordene *trygghet* og *identitet*. Altså; at norskfagets formål er å styrke både *språklig trygghet* og *språklig identitet*. I setningen er språklig trygghet og språklig identitet listet opp sammen med to andre formål med opplæringen norskfaget. Disse to formålene forstår jeg som; *å utvikle elevens språkforståelse* og *å sørge for at elevene har forutsetninger for å beherske norsk skriftspråk som fremtidige deltakere i arbeidslivet og i samfunnet generelt*. Både språkforståelse og det å beherske skriftspråk kan betraktes som aspekter ved det å ha *språklig kompetanse*. Slik fremstår også *språklig trygghet* og *språklig identitet* for å referer til språklig kompetanse også. *Språklig trygghet* gir konnotasjoner til det å beherske et språk. Det motsatt - å være språklig utrygg, innebærer å være usikker på hvordan uttrykke seg eller usikker på hva noe betyr. En konsekvens av å være språklig utrygg er at det vanskeliggjør kommunikasjon. Sammensetningen *språklig trygghet* er i denne sammenhengen sidestilt med sammensetningen *språklig identitet*, og slik fremstår språklig identitet ytterligere som det referer til et aspekt ved språklig kompetanse.

I begge tekstpartiene hvor ordet *identitet* er benyttet i læreplanen i norsk i K06 er et fokus på elevenes fremtidige yrkesdeltakelse og deltakelse i samfunnet generelt, fremstilt. Slik fremstår ordet *identitet* knyttet til et fremtidig nytteperspektiv i sammenheng med norskfaget.

4.3.4 Et oppsummert inntrykk av K06

Et oppsummert inntrykk av ordet *identitet* i K06 er at ordet fremstår prominent. I delen som omhandler prinsipper og retningslinjer for opplæringen er ordet knyttet til et meningsinnhold som omhandler vilkår for individers fungering og det fremstilles som et aspekt av kulturell kompetanse. Gjennom at frasen *selvinnsikt og identitet* er sidestilt med et meningsinnhold som kan forstås som nødvendig, fremstår også ordet *identitet* som viktig. I læreplanen i norsk fremstår ordet sentralt i beskrivelsen av norskfaget i K06. I form av begrepet *identitetsutvikling*, som knyttet til et meningsinnhold som både omhandler fremtidig yrkesaktivitet, demokratisk deltakelse og kommunikasjon i dette tekstpartiet. I form av

begrepet *språklig identitet* fremstår ordet ytterligere for å referer til et aspekt ved språklig kompetanse. I læreplanen i norsk fremstår ordet *identitet* også knyttet til et fremtidig nytteperspektiv i sammenheng med norskfaget.

Formålet med tekstanalysen av M87, L97 og K06 i dette kapitlet vært har å identifisere hvilke funksjoner *identitet* fremstår for å fylle i de tre læreplanene og å identifisere hvilke aspekter ved *identitet* som fremstår sentrale i meningsinnholdet som ordet er representert sammen med i disse læreplanene. Her er et overordnet inntrykk at identitet fremstår som en begrunnelse for andre elementer som innhold og aktiviteter i skolen, i nesten alle sammenhengene det opptrer i M87, L97 og K06. I de tre læreplanene i norsk opptrer ordet identitet i form av seks ulike sammensetninger. Disse er henholdsvis *identitetsfølelsen*, *identitetsfag*, *nasjonal identitet*, *personlig identitet*, *identitetsutvikling* og *språklig identitet*. I påfølgende kapittel, kapittel 5, drøfter jeg disse sammensetningen videre i et forsøk på å svare på det første av de to forskningsspørsmålene i undersøkelsen: *hvilke mulige konseptualiseringer av identitet fremstår ordet identitet for å referere til i sammenheng med norskfaget?*

5. Mulige konseptualiseringer

Med utgangspunkt i det første forskningsspørsmålet i undersøkelsen spør jeg i dette kapitlet *hvilke mulige konseptualiseringer av identitet ordet identitet fremstår for å referere til i sammenheng med norskfaget?* Dette spørsmålet innebærer en undersøkelse av hvilke aspekter ved identitet som fremstår sentrale i det meningsinnholdet ordet er representert sammen med i læreplanene og i lys en større kulturell kontekst. Med utgangspunkt i tekstanalysen i kapittel 4, ser jeg i kapittel 5 på de tre læreplanene i norsk i lys av den skisserte kulturelle konteksten i kapittel 3 og den historiske konteksten skissert i introduksjonen til kapittel, 4.1, 4.2 og 4.3. Her beveger undersøkelsen seg over i det Fairclough (2003, s. 209-210) referer til som det andre steget i en diskursanalyse. Ifølge Fairclough (2003) innebærer dette steget å undersøke interdiskursiviteten i teksten og om å spørre hvordan teksten konstruerer mening også gjennom utenomtekstlige elementer. I de tre læreplanene i norsk opptrer *identitet* i form av seks ulike sammensetninger. Disse sammensetningene er henholdsvis *identitetsfølelsen* (M87, 1987, s. 129-130), *identitetsfag* (L97, 1996, s. 111), *nasjonal identitet* (L97, 1996, s. 111), *personlig identitet* (L97, 1996, s. 116), *identitetsutvikling* (K06, 2013, s. 2) og *språklig identitet* (K06, 2013, s. 2). I det følgende drøfter jeg hvilke aspekter ved *identitet* som fremstår sentrale i meningsinnholdet som ordet er representert sammen med i læreplanene og i lys av en større kulturell kontekst.

5.1 Individuell selvfølelse og kollektiv nasjonalfølelse

I M87 er ordet *identitet* benyttet én gang i læreplanen i norsk. Dette i form av sammensetningen *identitetsfølelsen*. I form av denne sammensetningen er ordet *identitet* eksplisitt knyttet til sjangeren *litteratur* og *litteraturundervisning* ved at det hevdes at elever har en identitetsfølelse som kan styrkes gjennom visse måter å arbeide med litteratur på (M87, 1987, s. 129-130). At *identitetsfølelsen* er fremstilt i bestemt form kan vitne om at det eksisterer et doxa i hva elevens identitetsfølelse innebærer, men det fremkommer ikke i læreplanen hva slags følelse det er som skal styrkes. Hva skal elevene føle *identitet* i forhold til? Er det snakk om et personlig forhold hvor eleven føler identitet i forhold til seg selv, jamfør Barker (2012, s. 220) sin definisjon av *selvidentitet*? Eller kan *identitetsfølelsen* referer til et mer sosialt aspekt ved begrepet *identitet* - som i Kramsch (2009, s. 25) sin

definisjon av *identitet* hvor *identitet* refererer å føle identifikasjon med en spesiell gruppe. Et spørsmål her er derfor; hva slags identitetsfølelse er det som skal styrkes i norskfaget i M87? Er det snakk om et individuelt prosjekt og om å styrke en selvfølelse, eller referer *identitetsfølelsen* her til en følelse av gruppeidentitet? Tekstanalysen av den generelle delen av M87 viste at det kan være snakk om begge deler.

I all hovedsak omhandler tekstpartiene hvor *identitet* er representert i M87 fokus på enkeltindividet. Her er viktigheten av å oppleve kunst og kultur, samt å uttrykke seg kreativt, fremtredende. Det uttrykkes at elevene besitter egne skapende krefter (M87, 1987, s. 15-16) - en frase som kan gi assosiasjoner til et relativt fritt identitetsprosjekt hvor målet er å erfare egen kreativ virksomhet. Samtidig omhandler disse tekstpartiene også betydningen av norsk kulturarv og norske tradisjoner i forbindelse med det å konstruere identitet. At norsk kulturarv og norske tradisjoner er inkludert i beskrivelser av *identitet* i den generelle delen av M87, åpner også opp muligheten for å forstå sammensetningen *identitetsfølelsen*, i læreplanen i norsk for å referere til *følelsen av å være norsk*. Med utgangspunkt i meningsinnholdet i tekstpartiene i den generelle delen, er det mulig å forstå *identitetsfølelsen* for å referere til en *individuell selvfølelse* som styrkes gjennom skapende virksomhet, men det er også mulig å forstå begrepet for å referere til en mer *kollektiv nasjonalfølelse* basert på kjennskap til norsk kulturarv og norske tradisjoner. Det tekstuelle laget av mening som blir behandlet i analysen i kapittel 4 vitner altså om to mulige forståelser. Det kan være knyttet til en følelse av å være seg selv, men det kan også være koblet til følelsen av å være norsk.

Om man betrakter *identitetsfølelsen* for å referer til en mer subjektiv selvfølelse korresponderer dette med Barker (2012) sin beskrivelse av begrepet *selvidentitet* som han definerer som: “the conceptions we hold about ourselves and our emotional identification with those self-descriptions” (s. 220). Om man betrakter *identitetsfølelsen* for å referer til en følelse av å være norsk, hevder jeg Kramsch (2009, s. 25) sin definisjon av *identitet* korresponderer bedre, da den vektlegger et sosialt aspekt som det å føle identifikasjon med en bestemt gruppe.

5.1.1 Materialisert som fokus på det subjektive og personlige

Begrepet *identitetsfølelsen* er benyttet i et overordnet mål for norskfaget i M87 som fremhever at bestemte måter å arbeide med litteratur på er en vei til å styrke

identitetsfølelsen til elevene, uten en videre forklaring av hva slags arbeidsform(er) dette referer til. Her kan forskning som tematiserer elevenes identitetsutvikling i norskfaget i tiden. Om man tar i betraktning litteratur som tematiserer *identitet* på det norskdidaktiske feltet på slutten av 80-tallet vil det kunne gi noe informasjon om hvordan ordet *identitet* ble forstått i tilknytning til norskfaget. Smidt (1989) skriver om betydningen av subjektiv relevans for eleven i møte med litteratur i norskfaget.

Ifølge Smidt (1989) handler *subjektiv relevans* i forbindelse med litteratur om i hvilken grad elevene opplever at tekstene de arbeider med oppleves meningsfull for dem. Denne opplevelsen kan ha sammenheng med dype personlige behov, så vel som med innlærte holdninger til hva som er oppvurdert i samfunnet. Smidt (1989) påpeker at *subjektiv relevans* ikke nødvendigvis er knyttet til et bestemt tema og arbeidsformene, men om at det for eksempel er det sosiale samspillet i arbeidet som kan gi eleven subjektiv relevans. Om begrepet subjektiv relevans betraktes som en materialisering av det overordnede målet for norskfaget med fag i M87 (1987, s. 129-130) bidrar dette til at det å styrke elevenes identitetsfølelse gjennom arbeid med litteraturfaget vel så gjerne kan referere til at tekstutvalget er meningsfullt for eleven, så vel som at det er snakk om en spesiell måte å arbeide med litteratur på. Uansett, med perspektivet *subjektiv relevans* kan sammensetningen *identitetsfølelsen* i læreplanen i norsk i M87 fremstå for å referere til mer personlige aspekter av elevenes identitet. Dette aspektet fremheves også i Moslet (2009) sin beskrivelse av norskfaget i tiden M87 var fungerende læreplan. Ifølge Moslet (2009, s. 30-32) var produksjon av kreative tekster gjennom kreative skriveaktivitet vektlagt i norskfaget på denne tiden. Her fremhever Moslet (2009, s. 32) at kreativ skrivning i norskfaget i all hovedsak dreide seg om å produsere tekstsjangere som innebar personlige og skjønnlitterære skrivemønstre. Ser man begrepet *identitetsfølelsen* i lys av Moslet (2009) sin beskrivelse av norskfaget under tiden M87 var fungerende læreplan i norsk underbygger dette et inntrykk av at sammensetningen *identitetsfølelsen* referer til et personlig aspekt ved *identitet*.

5.2 Trygg nasjonal identitet og styrket personlig identitet

I læreplanen for norsk i L97 forekommer ordet *identitet* i form av tre forskjellige sammensetninger. Her handler to av forekomstene, henholdsvis *nasjonal identitet* og *personlig identitet*, om mer spesifikke aspekter ved den identitet som elevene skal utvikle i

norskfaget. Den tredje sammensetningen, *identitetsfag*, ser derimot ut til å referere til demarkasjon av norskfagets identitet, fremfor å omhandle aspekter ved *hva slags* identitet elevene skal utvikle i faget. Denne sammensetningen vil jeg derfor behandle i kapittel 6.1, hvor jeg drøfter *identitet* i lys av demarkasjon av norskfagets identitet. I det følgende drøfter jeg hvilke mulige begreper *identitet* kan referere til i form av sammensetningene *nasjonal identitet* og *personlig identitet* i læreplanen i norsk i L97.

5.2.1 En felles forståelse av det norske

I L97 er ordet *identitet* forbundet med norskfaget i form av sammensetningen *nasjonal identitet* (L97, 1996, s. 111). Gjennom denne sammensetningen fremstår *identitet* tilknyttet litteratur i forbindelse med norskfaget. Dette fordi det i tekstpartiet som begrepet er uttrykt i hevdes at norsk litteratur spiller en rolle i utviklingen av nasjonal identitet. Tekstpartiet hvor *nasjonal identitet* er benyttet omhandler også beskrivelser av innholdet i og viktigheten av begrepet *allmenndannelse* – her refererer *allmenndannelse* til det å ha en felles forståelse av kulturstoff som norsk litteratur, språk og historie. På denne måten er kulturstoff som norsk litteratur en del av meningsinnholdet som er tilknyttet begrepet *nasjonal identitet* i forbindelse med norskfaget i L97. Dette meningsinnholdet korresponderer også med Barker (2012) sin definisjon av *nasjonal identitet*. Definisjonen til Barker (2012, s. 260) vektlegger at *nasjonal identitet* handler om identifikasjon med felles erfaring og historie som er mediert gjennom ulike kulturuttrykk. Eksempler på slike kulturuttrykk kan være fortellinger og litteratur (Barker, 2012, s. 260). Om man derimot ser det samme meningsinnholdet i lys av Eriksen (2001) sin definisjon av begrepet *nasjonal identitet*, gir ikke denne definisjonen samme gjenklang i meningsinnholdet som i Barker (2012) sin definisjon. Jamfør kapittel 3.1.5 viser Eriksen (2001) sin definisjon av *nasjonal identitet* til en annen forståelse av begrepet da han forstår begrepet nasjonal identitet for å handle om mer administrative størrelser som politiske og sivile rettigheter. Derimot korresponderer Eriksen (2001) sin definisjon av begrepet *etnisk identitet* bedre med meningsinnholdet som omhandler *nasjonal identitet* i norskplanen i L97. I følge Eriksen (2001) er etnisk identitet forbundet med opprinnelse, felles historie og opphavsmyster (s. 40). Denne definisjonen vektlegger det kulturelle aspektet som fremkommer i meningsinnholdet som omhandler *nasjonal identitet* i norskplanen i L97, hvor blant annet litteratur er nevnt.

5.2.2 Kulturkamp

Med utgangspunkt i terminologien til Barker (2012) og Eriksen (2001) referer ordet *identitet* i sammenheng med norskfaget i L97, til det å utvikle én felles *nasjonal identitet*, men også det å utvikle én felles *etnisk identitet* – Gjennom å møte samme norske litteratur i norskfaget i L97 vil eleven kunne identifisere seg med det samme kulturstoffet. Dette gir assosiasjoner til Benedict Anderson (1983, referert i Barker, 2012, s. 260) sitt begrep *forestilte felleskap*. Jamfør Barker (2012) handler begrepet *forestilte felleskap* om hvordan nasjoner og nasjonal identitet konstitueres gjennom ulike og delte kommunikative uttrykk. Han hevder slike kommunikative uttrykk er med på å danne en levende forestilling av hva som kjennetegner nasjonen og menneskene i den, selv om de færreste innbyggerne i et land møtes i det virkelige liv. Ser man på begrunnelsen for hvorfor norskfaget skal bidra til en allmenn forståelse av det norske kulturstoffet i læreplanen i norsk i L97 (1996, s. 111), begrunnes dette i at det vil virke *samlende*. I tekstpartiet som omhandler *nasjonal identitet* i norskplanen er en allmenndannelse basert på norsk litteratur, historie og språk begrunnet i at det kan “bygge bruene mellom grupper i eit samfunn som har vorte meir internasjonalt og etnisk variert” (L97, 1996, s.111).

Begrunnelsen for å lese samme norske litteratur gir også assosiasjoner til begrepet identitetspolitikk, slik Eriksen (2001) beskriver det. I følge Eriksen (2001) handler vår tids identitetspolitikk om: “å forene en felles, nasjonal, samlende identitet *med* ulike, avgrensede etniske identiteter – å finne en balansegang mellom likheter og forskjeller” (s. 51, egen kursivering). Eriksen (2001) sin beskrivelse understreker at moderne identitetspolitikk handler om å finne en balansegang mellom likheter og forskjeller, hvor også forskjellene skal *med*. På den ene siden har beskrivelsen av norskfagets rolle i å utvikle nasjonal identitet i L97 (s.111) fellestrekk med denne beskrivelsen av identitetspolitikk. Å bygge broer mellom grupper i et samfunn kan handle om å skape noe disse gruppene kan ha til felles – som felles referanserammer hva angår norsk litteratur. Dette harmonerer med den første delen av Eriksens beskrivelse av moderne identitetspolitikk; “å forene en felles, nasjonal, samlende identitet(..)”.

På den andre siden synes det uklart hvordan den siste delen av Eriksen (2001) sin definisjon på identitetspolitikk; “balansegang mellom likheter og forskjeller” (s. 51) kan muliggjøres

med utgangspunkt i beskrivelsene av nasjonal identitetskonstruksjon i L97. Her tenker jeg på hvordan man muliggjør en balansegang mellom *det norske* som et likhetselement, og *etnisk variasjon* som et forskjells-element. I læreplanen i norsk i L97 (1996, s. 111) legges norsk litteratur, norsk historie og norsk språk til grunn som det kulturstoffet en nasjonal identitet skal være basert på. Med perspektivet fra begrepet *forestilte felleskapet* (Anderson, 1983, referert i Barker, 2012, s. 260) kan man snakke om at læreplanen i norsk her beskriver kulturstoffet som en forestilt norske identiteten skal være basert på. Ser man til tekstpartiene hvor nasjonal identitet er omtalt i den generelle delen av L97 understøtter dette inntrykket av at den nasjonale identiteten som er bestilt i L97 entydig er basert på norske kulturuttrykk. Her står det at det er “maktpåliggende å markere historisk forankring, nasjonal egenart og lokal variasjon” (L97, 1996, s. 39). Det presenteres også en løsning på etnisk variasjon her: “(n)ykommere innlemmes lettere i vårt samfunn når underforståtte trekk i vår kultur gjøres tydelige for dem” (L97, 1996 s.39). Det siste teksteksemplet fra generell del av L97 mener jeg demonstrerer et tydelig *oss og dem*-forhold i forbindelse med beskrivelsen av *nasjonal identitet* og at dette er et forhold som ikke harmonerer med en identitetspolitikk som forsøker “å finne en balansegang mellom likheter og forskjeller” (Eriksen, 2002, s. 51). Identitetspolitikken som fremsettes i norskplanen i L97 fremstår som et forsøk på å konservere en ren, norsk identitet, heller enn å muliggjøre en identitetspolitikk som finner en balansegang mellom likheter og forskjeller.

Begrunnelsene for å fokusere på et norsk kulturstoff i konstruksjonen av nasjonal identitet i L97, fremsettes som utfordringer i samfunnet som trenger en løsning. I den generelle delen av L97 fremsettes det at: “omstillingene er store og endringene raske” (L97, 1996, s. 39) som et argument for å blant annet fokusere på nasjonal egenart. I norskplanen fremsettes samfunnsendringer til et mer internasjonalt og etnisk varierts samfunn som begrunnelse for hvorfor det er behov for å konstruere felles referanserammer i norskfaget gjennom å møte den samme norske litteraturen (L97, 1996, s.111). Disse samfunnsendringene minner om de samfunnsutfordringene som Eriksen (2001) hevder at en tradisjonalistisk identitetspolitikk gjerne er en løsning på. Slik begrepet *nasjonal identitet* fremstår i L97 fremstilles norsk identiteten som et oversiktlig, avgrenset og fiksert identitetskonsept, og slik også potensielt delaktig i en tradisjonalistisk identitetspolitikk. Ifølge Eriksen (2001, s. 51) tilbyr en tradisjonalistisk identitetspolitikk en trygg forankring i en tid da alt flyter og fremtiden virker usikker.

Om man ser på den utstrakte bruken av *vår* og *våre* i forbindelse med beskrivelsen av det kulturstoffet som bidrar til konstruksjon av *nasjonal identitet* i L97, fremstår det som at det eksisterer én fiksert norskhet. Denne fremstillingen av nasjonale identiteten gir assosiasjoner til Eriksen (2001, s. 53) sin beskrivelse av det mulige identitetsvalget *ren identitet*. I beskrivelsen av *hvordan* norskfaget skal bidra til å utvikle en trygg nasjonal identitet er ikke et mangfold av etniske identiteter omtalt. I beskrivelsen ser det heller ut til at etniske mangfold skal gjøres likere hverandre og én norsk identitet, enn at en nasjonal identitet skal være basert på en *kreolsk miks* (Eriksen, 2001, s. 54) av de ulike etniske identitetene samfunnet består av.

I form av begrepet *nasjonal identitet*, fremstår ordet *identitet* forbundet med en konserverende identitetspolitikk som bærer preg av tradisjonalisme, i læreplanen i norsk i L97 og konseptet knyttet til nasjonal identitet fremstår her for å korrespondere med Eriksen (2001, s. ??) sin beskrivelse av identitetsvalget om en *ren identitet*. Fordi norsk litteratur beskrives som en del av det kulturstoffet en *nasjonal identitet* konstrueres gjennom i L97, fremstår også ordet *identitet* forbundet til en skjønnlitterær sjanger i L97, slik ordet også gjør i M87. Ved siden av begrepet *nasjonal identitet* er ordet *identitet* også representert i form av begrepet *personlig identitet* i norskplanen i L97. I det følgende drøfter jeg hvilke mulige konsepter ordet *identitet* fremstår knyttet til i sammenheng med norskfaget gjennom å figurere i form av begrepet *personlig identitet*.

5.2.3 Elevenes relasjon til seg selv

Sammensetningen *personlig identitet* er uttrykt i ett av i alt fire overordnede mål for norskfaget i L97 (s. 116). En slik sentral plassering mener jeg demonstrerer at fokus på elevens *personlig identitet* fremstår som en sentral del av norskfaget i L97. I kapittel 3.1.4 drøftes flere definisjoner av begrepet *personlig identitet*, også benevnt som *selvidentitet*. Her synes de alle i en eller annen grad å omhandle relasjonen individet har til seg selv (F.eks., Barker, 2012, s. 220; Vaughan & Hogg, 2008, s. 123). Ser en på den tekstuelle meningen som er knyttet til *personlig identitet* i det overordnede målet for norskfaget i L97 (1996, s. 116), er uttrykket sidestilt med meningsinnhold som opplevelsessevne, kreativitet og tro på egne evner. Handlingene *å oppleve* og *å tro på sin egen evne til å få til noe* er begge følelser av personlig karakter. Denne sidestillingen mener jeg bidrar til å fremstille *personlig*

identitet i L97 for å handle om individets personlige relasjon til seg selv (Barker, 2012, s. 220). Den samme sidestillingen forbinder også *identitet* i L97 til den forhenværende læreplanen M87. I generell del av M87 (1987, s. 15-16) er elementene *opplevelsesevne*, *kreativitet* og *tro på egne evner* fremtredende i beskrivelsen av elevens identitetskonstruksjon. Ser en derimot på et av tekstpartiene som beskriver hvordan den enkelte elev utvikler *identitet*, i generell del av L97 (1996, s. 19), er disse beskrivelsene heller beslektet med beskrivelsene av hvordan *nasjonal identitet* utvikles i L97 (1996, s. 39). I beskrivelsen av hva som bidrar til *identitetsutvikling hos enkeltelever* står det at: Utviklingen av den enkeltes identitet skjer ved at en blir fortrolig med nedarvede væremåter normer og uttrykksformer (L97, 1996, s. 19). Altså at den enkeltes identitetsutvikling, på samme måte som nasjonal identitetsutvikling, er basert på norsk kulturarv. Drøftingen av uttrykket *nasjonal identitet* i kapittel 5.2.1 viste at uttrykket referer til kulturelle aspekter og at kulturstoffet som en nasjonal identitetskonstruksjon skal være basert på i stor grad omhandler norsk kulturarv. De beslektede beskrivelsene av individuell og nasjonal identitetsutvikling gjør meg usikker på om *personlig identitet* refererer til et personlig domene som potensielt muliggjør utforskning av et mer udefinert og variert kulturstoff, eller om styrking av personlig identitet i L97 er ensbetydende med styrking av *nasjonal identitet*, i L97. Disse beskrivelsen omhandler kulturstoff som potensielt fremmer mer kollektive og nasjonale aspekter ved identitet og aktiviteter som potensielt fremmer mer individuelle og subjektive aspekter ved identitet.

Det overordnede målet for norskfaget hvor *personlig identitet* er uttrykt i L97 (1996, s. 116), minner om det overordnede målet for norskfaget i M87 (1987, s. 129-130), hvor ordet *identitet* er uttrykt i form av *identitetsfølelsen*. De to målene fremstår først og fremst beslektet gjennom å være plassert på samme sted i de respektive læreplanene, men også formuleringen av de to målene fremstår beslektet. I M87 er et overordnet mål i norskfaget å styrke elevens identitetsfølelse. I L97 skal elevens personlige identitet styrkes i norskfaget. Jamfør diskusjonen av begrepet *identitetsfølelsen* i kapittel 5.1.1, refererer begrepet *identitetsfølelsen* i M87 potensielt til mer personlige aspekter ved et identitetskonsept - noe som gir assosiasjoner til begrepet *personlig identitet* i L97. Derimot er målformuleringene ulike, hva angår spesifisering av *hvordan* elevens identitetsfølelse og personlige identitet skal styrkes. Der hvor målet i M87 uttrykker at visse måter å arbeide med litteratur på, styrker elevens identitetsfølelse, er det ingen tilsvarende beskrivelse av hvilket innhold eller hvilke arbeidsmåter som bidrar til å styrke elevens personlige identitet, i L97. At

litteratursjangeren ikke er nevnt i det omtalte målet for norskfaget i L97 kan bety at litteratursjangeren ikke var relevant i forbindelse med elevens utvikling av *personlig identitet* i norskfaget i L97. En annen mulig tolkning er at arbeid med litteratur var doxa i forbindelse med identitetsutvikling i norskfaget, i tiden da L97 ble utformet. Dette er mye mulig, da det beslektede målet i den den forhenværende læreplanen i M87, fremhever arbeid med litteratur i forbindelse med styrking av elevenes identitetsfølelse. I så fall innebærer dette at ordet *identitet* er forbundet med litteratursjangeren også i overordnede mål for faget, i L97.

5.2.4 Materialisert i forbindelse med litteratur

Hva som var intensjonen bak det omtalte målet i L97, hva angår litteratursjangeren, gir ikke empirien i denne undersøkelsen tilgang til. Derimot kan Sylvi Pennes bok *Norsk som identitetsfag* (2001) gi kunnskap om hvordan dette målet ble materialisert innenfor det norskdidaktiske feltet i tiden etter at L97 kom ut. Boken *Norsk som identitetsfag* (Penne, 2001) kom ut bare noen år etter at L97 trette i kraft. I boken beskriver Penne (2001) potensialet for å utvikle elevenes identitet gjennom arbeid med litteratur i norskfaget. Her innleder hun boken ved å referere til at *identitet* har blitt et nøkkelord i norskfaget og at identitet er å betrakte som det nye overordnede målet i faget (2001 s. 9). Fremstillingen hos Penne (2001) referer til *identitet* som et overordnet mål i faget. Slik forstår jeg det for å være en relasjon til målet som omhandler utvikling av *personlig identitet* i L97 (1996, s. 116). At målet fremstår for å være referert til, som utgangspunkt for å skrive en bok for lærere om *arbeid med litteratur i sammenheng med identitetsutvikling*, hevder jeg er et eksempel på at begrepet *personlig identitet* er forbundet med litteraturundervisning i læreplanen i norsk i L97.

Så langt i kapitlet er tre begreper som rommer ordet identitet drøftet i tilknytning til norskfaget. Formålet er å få en klarer forståelse av hva disse begrepene kan referere til i sammenheng med norskfaget. I begrepet *identitetsfølelsen* i M87, fremstår ordet *identitet* for å referere til både en mer *kollektiv nasjonal* identitetsfølelse, og en mer *individuell og subjektiv* identitetsfølelse. Perspektiver fra det norskdidaktiske feltet på 80-tallet, forsterker inntrykket av at arbeid med styrking av elevenes identitet i norskfaget materialiserte seg som fokus på et mer individuelt og personlig aspekt ved elevens identitet. Gjennom begrepet

identitetsfølelsen er også ordet *identitet* koblet til arbeid med litteratur og slik forbundet med litteraturundervisning og en litterær sjanger, i M87. I norskplanen i L97 er ordet *identitet* representert i form av begrepene *nasjonal identitet* og *personlig identitet*. Her fremstår begrepet *nasjonal identitet* forbundet med en konserverende identitetspolitikk som bærer preg av tradisjonalisme, hvor en statisk og ren, norsk identitet skisseres. Fordi norsk litteratur beskrives som en del av det kulturstoffet en *nasjonal identitet* konstrueres gjennom i læreplanen i norsk, fremstår ordet *identitet* forbundet til en litterær sjanger også i L97. I form av begrepet *personlig identitet* fremstår ordet *identitet* også koblet til mer individuelle og personlige aspekter ved et identitetskonsept, i L97. Med individuelt og personlige aspekt, mener jeg aspekter ved individets identitet som handler om relasjonen individet har til seg selv, heller enn relasjonen individet har til noen eller noe. Fordi målet begrepet personlig identitet er uttrykt i ble benyttet som utgangspunkt for en bok om arbeid med litteratur og identitet i norskfaget i årene etter L97 kom ut, fremstår ordet *identitet* også koblet til en litterær sjanger i form av begrepet *personlig identitet*. I beskrivelsene av elevens identitetskonstruksjon i L97 kan det også synes som at *den enkeltes identitet*, og *nasjonal identitet* utvikles på samme måte og slik at de to begrepene potensielt referer til beslektede konsepter.

Foreløpig oppsummert er det to fellestrekk ved de to læreplanene M87 og L97, hva angår fremstillingen av ordet *identitet* i forbindelse med norskfaget. For det første fremstår *identitet* forbundet med kulturstoff som potensielt fremmer mer kollektive og nasjonale aspekter ved identitet og forbundet med aktiviteter som potensielt fremmer mer individuelle og subjektive aspekter ved identitet - som det å oppleve, det å utfolde seg kreativt og ha tro på sin egen evne til å få til ting. For det andre fremstår ordet i forbindelse med norskfaget, koblet til litteraturundervisning og litterære tekstsjangere. I K06 skjer det et skifte hva angår meningsinnholdet som er koblet til *identitet* i forbindelse med norskfaget. Der hvor *identitet* er fremstilt i sammenheng med elementer som litteratur, norsk kulturarv, evne til å oppleve og kreativitet i M87 og L97, er ordet *identitet* i K06 fremstilt i sammenheng med språklig kompetanse og kommunikasjon i et framtidig arbeidsliv. Der hvor elevene i M87 skulle styrke identitetsfølelsen sin og den personlige og nasjonale identiteten sin i L97, skal elevene i K06 styrke den *språklige identiteten* sin. Dette har konsekvenser for hvilke sjangere som kan bidra til å styrke elevenes identitet.

5.3 Et skifte i framstillingen av *identitet* i sammenheng med norskfaget

I analysen av M87 og L97 framstår sjangeren litteratur sentral i beskrivelsen av hvordan elevene skal styrke aspekter ved identiteten sin i norskfaget. I læreplanen i norsk i K06 er sjangeren litteratur uttrykt i to av avsnittene i den delen som beskriver formålet med norskfaget av læreplanen. Dette er i henholdsvis tredje og fjerde avsnitt, i form av ordene litteratur og *skjønnlitteratur* og *litteratur* (K06, 2013, s. 2). Her omhandler tredje avsnitt en beskrivelse av hvilke tekster elevene skal møte i norskfaget og ordet *skjønnlitteratur* er nevnt i følgende setning: “I løpet av opplæringen skal (elevene) lese *skjønnlitteratur* og sakprosa, utvikle evnen til kritisk tenkning og få perspektiv på teksthistorien” (s. 2). Fjerde avsnitt omhandler norskfagets rolle som et kulturfag. Her er ordet *litteratur* uttrykt i følgende setning: “Å se norsk språk, kultur og litteratur i et historisk og internasjonalt perspektiv kan gi elevene større forståelse for det samfunnet de er en del av” (s. 2). Gjennom ord som *språk*, *historisk* og *litteratur* fremstår den sistnevnte setning leksikalsk beslektet med avsnittet hvor begrepet *nasjonal identitet* er omtalt i norskplanen i L97 (1996, s. 111). Videre i det fjerde avsnittet hvor denne setningen er en del av, er norsk kulturarv nevnt som et mulig kulturstoff i norskfaget. Dette underbygger inntrykket av fjerde avsnitt representerer en videreføring av det meningsinnholdet som var knyttet til begrepet *nasjonal identitet* i L97, ytterligere. Derimot er ikke begrepet *nasjonal identitet* videreført fra læreplanen i norsk i L97 og en endring fra læreplanen i norsk i M87 og L97 er at ordet *identitet* ikke er uttrykt i sammenheng med ordet *litteratur* i norskplanen i K06. Derimot opptrer ordet *identitet* i to andre avsnitt i samme del av læreplanen. Dette er i avsnitt som i hovedsak omhandler *språklig kompetanse* og *kommunikasjon*.

Ordet *identitet* forekommer to ganger i læreplanen i norsk i K06. Dette i form av begrepene *identitetsutvikling* og *språklig identitet*. Begge begrepene er uttrykt i den delen av læreplanen som beskriver formålet med faget norsk. Begrepet *identitetsutvikling* nevnes i den første setningen av læreplanen. Her står det at; norskfaget er et sentralt fag for (...) *identitetsutvikling*” (K06, 2013, s.2). På den ene siden fremstår begrepet i denne sammenhengen sentralt for demarkasjonen av norskfagets *identitet* - på samme måte som jeg hevder begrepet *identitetsfag* gjør for L97, i drøftingen av dette temaet i kapittel 6.3. Med *demarkasjon av norskfagets identitet* refererer jeg i kapittel 6.3 til at de to begrepene fungerer beskrivende for hva som kjennetegner norskfaget som et eget fag – hva som gjør

det annerledes fra andre fag. På den andre siden forstår jeg avsnittet hvor *identitetsutvikling* er uttrykt, for å omhandle mer utfyllende beskrivelser av aktiviteter i norskfaget. Beskrivelser som gir assosiasjoner til hva det vil si å utvikle identitet i norskfaget. Dette gjør at jeg også betrakter avsnittet hvor begrepet *identitetsutvikling* i K06 for å være relevant for å forstå hvordan utvikling av identitet i norskfaget fremstilles i K06. Slik betrakter jeg ikke begrepet for å utelukkende være en brikke i å demarker norskfaget fra andre fag, sånn som jeg forstår begrepet *identitetsfag* i L97 i kapittel 5.2.

5.3.1 Identitetsutvikling gjennom kommunikasjon

I K06 er begrepet *identitetsutvikling* uttrykt i et avsnitt som også omhandler sentrale aktiviteter i norskfaget som å bruke det norske språket aktivt og å kommunisere. Her mener jeg frasen *finne sin egen stemme* i setningen: ‘Norskfaget åpner en arena der de får anledning til å finne sine egne stemmer, ytre seg, bli hørt og få svar’ s (s.2) framstår som en utfylling til hva *identitetsutvikling* i norskfaget innebærer. Denne setningen beskriver sekvenser i en kommunikasjonsprosess. Elevene skal ikke bare finne sin egen stemme, men også; ytre seg, bli hørt og få svar. Slik framstår identitetsutvikling i sammenheng med norskfaget nyttet til kommunikasjon. I tekstanalysen i kapittel 4.3.3 konkluderte jeg også med at begreper framstår tilknyttet det å bruke norsk språk aktivt, samt et fokus på fremtidig samfunns- og yrkesaktivitet. også og det å bruke språket aktivt. At identitetsutvikling er knyttet til kommunikasjon og aktiv bruk av språk gir assosiasjoner til flere av identitetsdefinisjonene i det ble redegjort for i kapittel 3.1. Her fremstiller både Giddens (1996, s. 55) og Barker (2012, s. 221) språkbruk som sentralt for konstruksjonen av identitet. Kramsch (2009, s. 25) knytter derimot språkbruk til konstruksjon av subjektivitet. Et spørsmål videre er da: Gjennom hvilke sjangere er det elevene skal kommunisere og bruke språket aktivt? Der hvor ordet identitet var fremstilt i sammenheng med litterære sjangere i M87 og L97, er ikke dette tilfellet i K06. I det andre avsnittet hvor ordet *identitet* er uttrykt i læreplanen i norsk i K06 er det også her knyttet til kommunikasjon og et fokus på fremtidig yrkes- og samfunnsaktivitet, men er også språklig forståelse og mestring fremtredende i beskrivelsen.

5.3.2 Språklig identitet og språklig kompetanse for framtida

Styrking av elevens språklige identitet er beskrevet som et av fire formål med opplæringen i norskfaget i K06. De tre andre formålene som nevnes i tekstpartiet er henholdsvis styrking av språklig trygghet, det å utvikle språkforståelse, samt å gi et godt grunnlag for å mestre begge målformene i framtidig samfunnsliv og arbeidsliv. Både språklig trygghet, forståelse av språk og det å beherske norsk skriftspråk som framtidig arbeidsgiver eller -taker retter seg mot elevens språklige kompetanse og evnen til å kommunisere. Om man snur på formuleringene framstår denne tolkningen desto tydeligere; Om elevene er språklig utrygge, mangler språkforståelse og ikke behersker norsk skriftspråk i et framtidig arbeidsliv, innebærer tilstandene manglende språkkompetanse og evne til å kommunisere. At begrepet er listet opp sammen med meningsinnhold som omhandler språklig kompetanse og kommunikasjon antyder at språklig kompetanse og kommunikasjon er relevante elementer i konseptualiseringen av *språklig identitet*. I tekstpartiet hvor begrepet er uttrykt, fremstilles også et framtidsperspektiv og et nytteperspektiv, da det uttrykkes at et formål med undervisningen i norskfaget er blant annet å gi elevene forutsetninger for å beherske norsk språk i framtidig arbeidsliv. I form av begrepet språklig identitet framstår ordet identitet i sammenheng med norskfaget i K06, koblet til det å være språklig kompetent, samt at ordet også framstår forbundet med et nytteperspektiv. Men hva vil det si å *styrke elevens språklige identitet*?

5.3.3 Materialisert i tilknytning til et mangfold av sjangere

Tekstpartiet hvor begrepet *språklig identitet* er uttrykt i K06 inneholder ikke en utfyllende forklaring av hvordan man skal styrke elevens språklige identitet i norskfaget. Derimot er begrepet språklig identitet materialisert innenfor det norskdidaktiske feltet i tiden etter at K06 tredde i kraft. Dette muliggjør en drøfting av hvordan begrepet fra læreplanen kan ha blitt operasjonalisert i norskfaget. Jon Smidt (2009) benytter begrepet *språklige identiteter* om det beherske ulike språklige roller. Av eksempler på slike språklige roller nevner han blant annet rollen som journalist, rollen som samfunnsdebattant og rollen som skjønnlitterær forfatter. De tre overnevnte språklige rollene, eller identitetene, handler ifølge Smidt (2009) om å beherske flere ulike sjangre. Rollen som journalist fordrer mestring av saklige og drøftende tekster. Rollen som samfunnsdebattant forutsetter kunnskap innenfor ulike

samfunnsområder og fordrer at man behersker kunsten å overbevis gjennom argumentasjon. I rollen som skjønnlitterær forfatter skal man beherske virkemidler som formidler fiktive virkeligheter og estetiske opplevelser for leseren. Med utgangspunkt i Smidt (2009) sin beskrivelse av begrepet *språklige identitet* vil en styrket *språklig identitet* handle om å ha et repertoar av språklige roller og det å beherske et mangfold av tekstsjangere. Slik vil styrking av *språklige identitet* i norskfaget innebære at eleven arbeider med et mangfold av tekstsjangere i undervisningen. Det å beherske et mangfold av tekstsjangere kan betraktes som et element av språklig kompetanse. Ser en tekstpartiet hvor begrepet språklig identitet er nevnt i K06 i lys av Smidt sin beskrivelse av *språklige identiteter*, forsterker dette et inntrykk av at *språklig identitet* i K06 refererer til kommunikasjon og språklig mestring.

5.3.4 Hensiktsmessig tekstkyndighet for fremtiden

Begge tekstpartiene hvor ordet *identitet* er uttrykt i K06 fremstiller et nytteperspektiv knyttet til språkbruk. Også i M87 (1987, s. 15-16) fremstilles et nytteperspektiv på identitetsutvikling hvor identitetsutvikling blant annet fremstilles som viktig for elevenes opplevelse av autonomi i egen fremtidig tilværelse. Men der hvor M87 fremstiller elementer som opplevelses, mestringsmotivasjon og kreativ utfoldelse i sammenheng med et fremtidig nytteperspektiv, fremstilles elementer som språklig mestring og kommunikasjon i denne sammenheng i K06. I K06 kommer også nytteperspektivet frem i form av fremtidig samfunns- og arbeidsliv. I et slikt nytteperspektiv innebærer både kommunikasjon og språklig mestring et fokus på hva kommunikasjonen skal brukes til. Dette fokuset fremhever Smidt (2009, s. 18) som et nytt fokus i norskfagets etter at K06 ble gjeldende læreplan. Her referer Smidt (2009, s. 18) til at grunnleggende ferdigheter, som å lese, skrive og uttrykke seg muntlig, opprinnelig har vært norskfaget ansvarsområde, men disse aktivitetene har blitt et ansvar for alle skolefagene etter K06. Som nevnt i 5.3.3 er en tolkning av begrepet *språklig identitet* at styrking av elevenes språklige identitet innebærer at elevene arbeider med flere ulike tekstsjangere i norskfaget og at ordet *identitet* i sammenheng med norskfaget slik referer til et mangfold av tekstsjangere i K06. Et nytteperspektiv på denne tolkningen fremhever enda et aspekt i konseptualiseringen av *språklig identitet*. At *språklig identitet* også innebærer et fokus på hvilken funksjon kommunikasjonen skal. Hvilken funksjon en ytring er tiltenkt, legger føringer for hvilken sjanger som er mest hensiktsmessig å ytre seg gjennom. Om man da tar i betraktning fremtidig yrkesdeltakelse som et argument for hvilken

språklig kompetanse som er etterspurt gir dette assosiasjoner til mottakerbevisste og sakpregede sjangere med fokus på argumentasjon. Denne assosiasjonen ligger ganske langt unna den kreative skrivesjangeren som Moslet (2009) hevder ble muliggjort i M87. Mottakerbevissthet forutsetter en bevissthet om noe uten for seg selv og om man som eksempel skal tilpasse kommunikasjonen sin til en mottaker forutsetter dette også en sosial bevissthet.

Der hvor ordet identitet i all hovedsak refererer til skjønnlitterære sjangere i sammenheng med norskfaget i M87 og L97, skjer det et skifte i framstillinga av ordet *identitet* i sammenheng med norskfaget i K06. I M87 og L97 er ordet identitet forbundet med ordet *litteratur* i beskrivelser av hvordan elevene utvikler identitet. Disse beskrivelsen omhandler kulturstoff som potensielt fremmer mer kollektive og nasjonale aspekter ved identitet og aktiviteter som omhandler å fremme mer individuelle og personlige aspekter ved identitet. Altså fremstår litteratur sentralt i utviklingen av disse aspektene. I K06 framstår ikke lenger litterære tekstsjangere som hovedkilden til å styrke elevenes identitet i norskfaget. Her opptrer ordet i tekstpartier som omhandler kommunikasjon og språklig kompetanse. Disse tekstpartiene fremstiller også et nytteperspektiv ved språklig kompetanse gjennom betydningen av språklig kompetanse for framtidig samfunns- og yrkesliv. Slik kobles identitet til andre sjangere i K06 og framstillingen av hvordan elevens identitet styrkes i norskfaget, har endret seg.

I K06 knyttes *identitet* til språklig kompetanse hvor en velutviklet språklig identitet er knyttet til å beherske mange sjangere. Der hvor ordet identitet fremstår for å referer til mer kollektive og nasjonale aspekter ved identitet og mer individuelle og personlige aspekter ved identitet i de to forhenværende læreplanen, fremstår ordet identitet i K06 som det referer til det å bli en funksjonell og tekstkyndig språkbruker som behersker flere ulike sjangere. Sammenlignet med de to aspektene nevnt over er det kanskje mulig å hevde at ordet identitet i K06 referer til *mer kommunikative og sosiale aspekter ved identitet*. Denne forståelsen av identitet skurrer, om man ser den i lys av den generelle delen av K06.

5.3.5 Ulike historiske kontekster

Som nevnt i kapittel 4.2.1, står læreplanene i norsk i K06 og i L97 i relasjon til den samme generelle delen. I læreplanen i norsk i L97 samsvarer beskrivelsene tilknyttet begrepet

nasjonal identitet med beskrivelser av både identitetsutvikling generelt og *nasjonal identitet* spesielt, i den generelle delen av L97. I K06 er ikke dette tilfellet. *Kollektive og nasjonale* aspekter ved identitet referer til noe annet enn *kommunikative aspekter* ved identitet. Selv om læreplanene i norsk i L97 og i K06 står i konteksten av den samme generelle læreplanedelen, står de i ulike historiske og samfunnsmessige kontekster og det er mulig å se skiftet av hvordan ordet identitet i sammenheng med norskfaget framstår i lys av de to ulike kontekstene L97 og K06 står i. Til grunn for L97 lå et ønske om å skape felles referanserammer i samfunnet (Engelsen, s. 54). Dette fordi det blant annet ble oppfattet som problematisk at mange av elevene ikke fikk del i grunnlaget for vår europeiske kultur og det var et ønske at skolen skulle legge større vekt på kunnskap, på kulturarv og på tradisjonelle verdier (Engelsen, s. 50). Til grunn for utformingen av K06 lå de internasjonale PISA-undersøkelsene som viste at norske elever presterte dårligere enn elever fra land som vi vanligvis sammenligner oss med (Rørvik, s. 19). Som en følge av middelmådige PISA-resultater, ble det i K06 fokusert på de mest grunnleggende ferdighetene som blant annet det å kunne lese, uttrykke seg skriftlig og muntlig (Rørvik, 2014, s. 19). Dette gjenspeiles også i tekstpartiene hvor ordet *identitet* er uttrykt i læreplanen i norsk i K06. Tekstpartiene omhandler kommunikasjon og språklig kompetanse – med tanke på å være tekstkyndig i et framtidig arbeidsliv. Disse formuleringene åpner potensielt opp for å arbeide med et mangfold av sjangere, hvor det å være språklig kompetent ikke innbefatter litteratursjangeren i førsteomgang. I lys av den historiske konteksten rundt K06 kan det se ut som at skiftet, hva angår meningsinnholdet knyttet til ordet identitet i norskplanen, korrelerer med et behov for å markere hvilke sjangere som det er mest nødvendig å fokusere på i faget i tiden læreplanen er produsert i. Her kan det i produksjonen av K06 ha vært et poeng å flytte fokuset fra arbeid med skjønnlitteratur over til et fokus på å arbeide med sjangere som fremstår mer relevante i et framtidig arbeidsliv. Tekstsjangere hvor hovedformålet er å kommunisere og gjøre seg forstått. Om dette er tilfellet, kan det i læreplanen i norsk i K06 synes som at ordet *identitet* opptrer som en markør for hvilke sjangere som framstår som viktigst å fokusere på i norskfaget. Om man betrakter forholdet mellom begrunnelsene som lå til grunn for læreplanene M87 og L97 med det meningsinnholdet og de sjangrene ordet er koblet til i de respektive læreplanene er det også mulig å se liknende sammenhenger der.

Med utgangspunkt i drøftingen i kapittel 5 framstår ordet for å referer tre relativt forskjellige konseptualiseringer som alle vektlegger ulike aspekter ved identitet. I L97 og M87 framstår

både en konseptualisering som fremhever mer *individuelle* og *subjektive* aspekter ved identitet og en konseptualisering som fremhever mer *kollektive* og *nasjonale aspekter* ved identitet i tilknytning til ordet. Her fremstår førstnevnte konseptualisering mer fremtredende i M87 og den sistnevnte mer fremtredende i L97. I K06 skjer det et skifte i hvilke konseptualiseringer ordet fremstår for å representere i sammenheng med faget. Der hvor ordet i mer eller mindre grad fremstår for å representere begge overnevnte konseptualiseringer både i M87 og i L97, er ikke disse aspektene fremtredende i K06. Et annet skifte er også at identitet ikke lenger er representert i tekstpartier som omhandler behandling av skjønnlitterære sjangere i norskfaget. I K06 fremstår ordet identitet for å referere til en konseptualisering som fremhever et mer *kommunikativt og sosialt* aspekt ved *identitet* hvor en nytte-dimensjon også er fremtredende. Med denne konseptualiseringen fremstår også et fokus på et mangfold av mer sakpregede sjangere, sentralt i sammenheng med norskfaget.

6. Potensielle funksjoner

Med det siste forskningsspørsmålet i undersøkelsen som utgangspunkt spør jeg i kapittel 6 *hvilke potensielle funksjoner ordet identitet fremstår for å ha i sammenheng med norskfaget?* Det siste forskningsspørsmålet i undersøkelsen innebærer å undersøke hvilke funksjoner *identitet* fremstår for å ha i sammenheng med meningsinnholdet som det er uttrykt i forbindelse med i læreplanene i norsk og i lys av en kulturell kontekst. Som forrige kapittel, kapittel 5, referer også kapittel 6 til det som Fairclough (2003) omtaler som det andre steget i en diskursanalyse. Slik innebærer også undersøkelsen i dette kapitlet å undersøke interdiskursiviteten i teksten og å spørre hvordan teksten konstruerer mening også gjennom utenomtekstlige elementer. I det følgende drøfter jeg noen potensielle funksjoner *identitet* fremstår for å ha i sammenheng med meningsinnholdet som det er uttrykt i forbindelse med i læreplanene i norsk og i lys av en kulturell kontekst. Et hovedinntrykk fra tekstanalysen i kapittel 4 var at ordet *identitet*, i nesten alle sammenhengene ordet opptrer i, fremstår som en begrunnelse for andre elementer som innhold og aktiviteter i skolen.

6.1 Konstituerer norskfagets identitet og demarkerer faget

I de tre læreplanene i norsk i fremstår ordet *identitet* prominent. Dette skjer fordi *identitet* både er delaktig i beskrivelser av hva norskfaget er *per se* og fordi det opptrer på sentrale steder i de tre læreplanene i norsk. I L97 og K06 er ordet henholdsvis representert i form av begrepene *identitetsfag* og *identitetsutvikling*. Disse begrepene er uttrykt i tekstpartier som omhandler overordnede beskrivelser av norskfaget. I første avsnitt av L97 uttrykkes det at: “norsk er et identitetsfag” (1996, s. 111). I første setning av K06 uttrykkes det at norsk blant annet er: “et sentralt fag for (...) identitetsutvikling” (2013, s. 2). De to setningene referer til hva norskfaget er *per se*, noe jeg betrakter som et sentralt formål i en læreplan. Ved at *identitet* er fremstilt i disse setningene fremstår også ordet for å ha en sentral funksjon i å konstituere norskfagets identitet og å demarkere norskfaget fra andre fag. I denne sammenhengen mener jeg det er viktig å redegjøre for at det også er andre elementer av faget som fremsettes som viktige bestanddeler i faget i L97 og i K06. Som eksempel uttrykkes det også at norsk er “eit dugleiksfag” og “eit kulturfag”, i L97 (1996, s. 112). I

K06 uttrykkes også norsk som “et sentralt fag for (..) kommunikasjon” og “et sentralt fag for (..) kulturforståelse” (2013, s. 2).

M87 har på samme måte som L97 og K06 en innledende del hvor viktige bestanddeler i faget er beskrevet. Ordet *identitet* er ikke uttrykt i denne delen av læreplanen i norsk i M87 og slik opptrer ikke ordet i forbindelse med beskrivelser av fagets egenart i M87 på den samme måte som ordet gjør i L97 og K06. Her er en mulig forståelse at *identitet* ikke var å regne som en sentral markør for norskfaget i læreplaner før L97. Om en derimot ser på beskrivelsen av de overordnede målene for norskfaget i M87, kan det synes som at *identitet* er knyttet til viktige elementer i norskfaget i vel så stor grad som L97 og K06. Av i alt fire overordnede mål for faget i M87 er *identitet* uttrykt i ett av dem. Med overordnede mål mener jeg mål som gjelder for alle årstrinn og slik blir overgripende for mer årstrinnspesifikke områder i læreplanene i norsk. Fire mål er ikke mange, og at *identitet* er uttrykt i ett av disse målene for norskfaget i M87, bidrar til at ordet framstår som sentralt for beskrivelsen av norskfagets oppdrag i denne tiden. Ordet *identitet* opptrer også i tekstpartier som beskriver overordnede mål for norskfaget i L97 og K06. At *identitet* er uttrykt i slike mål for faget også i L97 og K06, underbygger et inntrykk av at *identitet* framstår som prominent i norskfaget i de tre læreplanene i norsk.

Både M87 og L97 har en egen del i læreplanen som beskriver overordnede mål i faget. I M87 er ordet uttrykt i ett av i alt fire overordnede mål for faget og i L97 er ordet *identitet* uttrykt i ett av i alt åtte målformuleringer. K06 har ikke tilsvarende oppbygning som de foregående planene, men jeg betrakter likevel delen *Formål* i K06 for å korrespondere med de overnevnte delene i M87 og L97 da innholdet her er overgripende for innholdet i kompetansemålene for de ulike årstrinnene i K06. Her står det at: “Formålet med opplæringen er å styrke elevenes språklige trygghet og identitet, utvikle deres språkforståelse og gi et godt grunnlag for mestring av begge målformene i samfunns- og yrkesliv” (K06, 2013 s. 2). I delen som beskriver formålet med norskfaget i K06, opptrer ordet *identitet* i den ene setningen som eksplisitt uttrykker formålet med norskfaget. Slik forstår jeg også ordet *identitet* for å være representert i mål som er overordnet andre områder i faget, også i K06. At ordet *identitet* er representert i beskrivelsen av overordnede mål for faget i alle de tre læreplanene i norsk, viser at ordet *identitet* fremstår som prominent for beskrivelsen av norskfaget i både i M87, L97 og K06.

At *identitet* fremstår som viktig for konstruksjonen av norskfagets identitet er i og for seg ikke så overraskende. Som det ble redegjort for i kapittel 1.1 er bakgrunnen for denne

undersøkelsen basert på en antakelse om at ordet *identitet* spiller en viktig rolle i norskfaget. Derimot kan det være relevant å spørre hvorfor det kan være viktig å markere norskfaget som *et identitetsfag* eller *et sentralt fag for identitetsutvikling*? og hvorfor styrking av relativt ulike aspekter ved *identitet* figurerer som overordnet mål for norskfaget i alle de tre læreplanene? Her hevder jeg en mulig forklaring kan være at ordet *identitet* fremstår for å representere en form for legitimerende kraft i disse tilfellene, og at en slik legitimerende kraft blir konstruert gjennom *måten* ordet er fremstilt på i de generelle delene av M87, L97 og K06.

6.2 *Fremstår med en legitimerende kraft*

I den generelle delen av M87 (1987, s. 22) er ordet *identitet* listet opp i mellom ordene *læring* og *trygghet*. I kapittel 4.1.1 argumenterte jeg for hvordan *identitet*, gjennom å figurere som kohyponymer til de to ordene *trygghet* og *læring*, også får prominens knyttet til seg. I teksten fungerer de tre ordene *identitet*, *trygghet* og *læring* som kohyponymer i form av at de de tre ordene deler egenskapen; å være begrunnelser for hvorfor det er viktig med sammenheng mellom elevens bakgrunn og det innholdet skolen skal formidle. Både *læring* og *trygghet* kan anses for å være to fundamentale størrelser i en utdanningskontekst. Slik kan de to ordene også fremstå som en potent begrunnelse for valg av handlemåter i et dokument som omhandler utdanningsløpet til barn og unge i Norge. Ved at ordet *identitet* er listet opp sammen med to slike ord - og også mellom dem, bidrar dette til at ordet *identitet* også framstår som en potent begrunnelse for valg av handlemåte i en utdanningskontekst. Et liknende eksempel på opplisting er også å finne i den generelle delen i L97 og i K06. I innledningen til i den generelle delen av L97 og K06 står det at opplæringen: “må fremme demokrati, nasjonal identitet og internasjonal bevissthet (1996, s. 15; 2015a, s. 3). Ordet *identitet* opptrer her i sammenheng med styringsformen *demokrati* og fokuset *internasjonal bevissthet*. Som det også ble argumentert for i tekstanalysen i kapittel 4.2.1, kan både *demokrati* og *internasjonal bevissthet* betraktes som prominente og potensielt nødvendige størrelser i et samfunn. Styreformens demokrati er forbundet med folkestyre og individers mulighet til å påvirke omgivelsene sine politisk. Det motsatte av demokrati er diktatur – en totalitær styreform som kan ha negative konnotasjoner heftet ved seg i en vestlig sammenheng. I et globalisert samfunn tuftet på samarbeid mellom land kan mangel på

internasjonal bevissthet gi assosiasjoner til både økonomisk nedgang og konflikter mellom land.

De overnevnte eksemplene fra henholdsvis, den generelle delen i M87 (1987, s. 22) og den generelle delen i L97 (1996, s. 15) og K06 (2015a, s. 3), kan begge være eksempler på hvordan ordet *identitet*, rent tekstuelt, gjøres potent gjennom sidestilling med andre ord og slik konstruerer et potensial for å fungere legitimerende i andre sammenhenger – som i læreplanene i norsk. Dette er dog bare en antagelse. At en slik sammenstilling kan fremstille tre relativt ulike størrelser som demokrati, nasjonal identitet og internasjonal bevissthet for å være like viktige, betyr ikke at de nødvendigvis oppfattes slik av alle. Det betyr heller ikke at det var intensjonen i utformingen av læreplanen. Her er poenget at *identitet* i disse to eksemplene er presentert sammen med konsepter som er svært nødvendige i en utdanningskontekst eller i et velfungerende samfunn. Slik mener jeg at *identitet* får den samme nødvendigheten forbundet med seg i disse tekstpartiene. Om ordet *identitet* forstås som en nødvendighet, vil ordet *identitet* også kunne fungere legitimerende for ulike handlinger som leder til *identitet*. Dette kan forklare hvordan ordet i nesten alle sammenhengene det opptrer i, i de tre læreplanene i norsk har en legitimerende funksjon ved å være begrunnelsen for valgene som er gjort med tanke på sjanger og arbeidsmetoder i faget. Denne sidestillingen med viktige størrelser i en utdanningskontekst og i en samfunnskontekst generelt, kan forklare hvordan *identitet* potensielt er et viktig ord for norskfaget.

At det å utvikle identitet også kan betraktes som en sentral del av skolens oppdrag per se, uavhengig av sidestillingene med andre prominente størrelser slik som det fremstilles over, er også en mulig tolkning av den legitimerende funksjonen ordet fremstår for å ha. Ifølge Baumeister (1997, referert i Larsen & Buss, 2010, s. 485) kan en konsekvens av ikke å utvikle identitet være at individet vil ha store problemer med å fatte beslutninger om sentrale livsvalg senere i livet. Med perspektivet om identitetsmangel fra Baumeister (1997, referert i Larsen & Buss, 2010, s. 485), fremstår også andre sosiale faktorer som mulige forklaringer på hvorfor identitet kan ha en tungtveiende funksjon i sammenheng med legitimering av innhold og arbeidsmetoder i faget. At det eksisterer flere mulige fortolkninger av hvordan identitet *kan* fremstå med en legitimerende kraft, endrer ikke på det faktum at ordet i de tre læreplanene fungerer legitimerende for andre elementer i nesten alle tekstpartiene det opptrer i og slik fremstår med en legitimerende kraft. I det følgende drøfter jeg også hvordan dette fremstår som tilfellet i forbindelse med det som kan betraktes som løsninger på tre ulike

samfunnsproblemer. I de tre læreplanene i norsk framstår ordet *identitet* delaktig i løsningen på ulike samfunnsutfordringer i tidsrommet de respektive læreplanene er utformet i.

6.3 Delaktig i løsningen av tre samfunnsproblem

Læreplaner er offentlige styringsdokumenter hvor jeg forstår det å styre utdanningen til barn og unge i Norge i retning av samfunnets behov for å være et sentralt formål med en læreplan. De tre læreplanene M87, L97 og K06 er produsert i konteksten av aktuelle samfunnsutfordringer i tre ulike tidsrom. I tiden da M87 ble utformet, var fremtidspessimisme blant barn og unge å betrakte som en aktuell utfordring for samfunnet (Engelsen, 2015, s. 43). Et argument i utformingen av L97, var at det hos noen ble betraktet som et problem i samfunnet at barn og unge i Norge ikke fikk ta del i grunnlaget for vår europeiske kultur slik den daværende læreplanen M87 stod (Engelsen, 2015, s. 54). Til grunn for utformingen av K06 lå en bekymring for de språklige ferdighetene til barn og unge i Norge (Røvik, 2015). Resultatene fra PISA-undersøkelsene i 2001 viste at norske elever hadde middelmådige leseferdigheter sammenlignet med andre OECD-land som vi vanligvis sammenligner oss med (Røvik, 2015). I disse eksemplene fremstår *fremtidspessimisme*, *ulikt referansegrunnlag* og *middelmådige språklige ferdigheter* som tre ulike samfunnsproblemer som de tre læreplanene M87, L97 og K06 potensielt skisserer ulike løsninger på.

I M87 er det mulig å tolke tekstpartiet som omhandler betydningen av at barn og unge er bevisst sine egne aktørskap (M87, 1987, s. 15-16) som et bidrag til å løse samfunnsutfordringen med fremtidspessimisme hos barn og unge i Norge. Om pessimisme innebærer å se mørkt på fremtiden, vil det å være bevisst på at man selv kan forme fremtiden sin kunne bidra til at man kan se lysere på tiden man har i vente. I dette omtalte tekstpartiet i M87 opptrer også ordet *identitet*. Ordet fungerer i denne sammenhengen som en begrunnelse for aktiviteter som kan gi elevene opplevelsen av å kunne forme sin egen tilværelse. Både det å møte kunstneriske uttrykk og det å selv produsere egne kunstneriske uttrykk refereres til som aktiviteter som bør være til stede i fagene med tanke på elevens identitetsutvikling. Her forstår jeg identitetsutvikling basert i disse aktivitetene som begrunnet i at det er med på å gjøre elevene bevisste på at de selv kan forme sin egen tilværelse. Jamfør drøftingen av identitetsaspekt i kapittel 5.1.1, kan slike aktiviteter i norskfaget innebære å lese skjønnlitteratur, samt å selv skrive kreative tekster. Dette innebærer at det overordnede målet

i norsk, som anmoder at elevene skal arbeide med litteratur på måter som styrker identitetsfølelsen, også kan framstå som et eksempel på en aktivitet som kan fremme opplevelse av aktørskap hos barn og unge. Om arbeid med litteratur på måter som styrker identitetsfølelsen omfatter det å gi elevene “utfordringer til å utvikle sine skapende anlegg, følsomhet og opplevelsessevne” (M87, 1987, s. 15-16), fremstår dette som en forbindelse mellom norskfaget og aktiviteter som kan inspirere elevene til å oppleve aktørskap i eget liv. Om dette er tilfellet, fremstår i så fall ordet *identitet* her delaktig i det som kan betraktes som en løsning på den aktuelle samfunnsutfordringen som Engelsen (2015, s. 43) skisserer i forbindelse med beskrivelser av tidsrommet M87 ble utformet i.

I tidsrommet L97 er utformet i, ble det av noen betraktet som et problem i samfunnet at barn og unge ikke fikk ta del i grunnlaget for vår europeiske kultur (Engelsen, 2015, 54). Ifølge Engelsen (2014, s. 54-55) førte dette til økt vektlegging av basiskunnskap og kulturarv i L97. I denne sammenhengen forstår jeg økt vektlegging av basiskunnskap og kulturarv i skolen som en potensiell løsning på utfordringen med at det i samfunnet manglet felles referanserammer hva angår norske kulturelle bidrag til den europeiske kulturarven. I læreplanene i norsk i L97 er det mulig å betrakte ordet *identitet* for å være en brikke i løsningen på dette problemet i form av begrepet *nasjonal identitet*: “Å utvikle ein trygg nasjonal identitet og ei kulturell opning mot andre, gir oss djupare innsikt i vår eigen kultur og hjelper oss til å forstå kva verdi kulturen har for andre folk og land” (L97, 1996, s.111).

Tekstpartiet, hvor denne setningen opptrer, omhandler betydningen av allmenndanning og felles referanserammer med tanke på norsk språk, litteratur og historie. Her er utvikling av *trygg nasjonal identitet* indirekte begrunnet med at det gir oss en dypere innsikt i vår egen kultur og forståelse av den betydning kulturen har for andre nasjoner. I lys av det omtalte samfunnsproblemet, som kan betraktes som aktuelt i tidsrommet L97 ble utformet, fremstår innholdet i dette tekstpartiet som en potensiell løsning på problemet. Dette fordi det i tekstpartiet fremstilles at arbeid med blant annet litteratur i norskfaget kan bidra til felles referanserammer og økt kulturforståelse – potensielle løsninger på manglende referanserammer og kunnskap om vår europeiske kulturarv. Som i M87 er ordet *identitet* også i L97 delaktig i en potensiell løsning på et aktuelt samfunnsproblem i forbindelse med norskfaget, da i form av begrepet i *nasjonal identitet*.

I M87 (1987, s. 129-130) står det at elevene skal arbeide med litteratur på måter som styrker identitetsfølelsen. Om man legger et fokus på mer individuelle og subjektive aspekter ved

identitet til grunn for forståelsen av *identitetsfølelsen* her, kan aktiviteten som bidrar til identitetsfølelse også betraktes som et bidrag til at barn og unge får en større forståelse av at de selv kan forme sin egen tilværelse (Jamfør kapittel 5.1). I L97 skal elevene i norskfaget få felles referanserammer og større kulturforståelse i forbindelse med utvikling av *nasjonal identitet*. I læreplanene i norsk i M87 og L97 opptrer ordet *identitet* i forbindelse med tekstpartier som omhandler løsninger på aktuelle i samfunnsutfordringer i de aktuelle tidsrommene for utformingen av læreplanene og det å utvikle *identitet* fremstår som en del av løsningen på problemet. I det følgende argumenterer jeg for at dette også er tilfellet med ordet *identitet* i læreplanene i norsk i K06. I tidsrommet hvor K06 ble utformet var svake leseferdigheter hos norske elever å betrakte som en aktuell samfunnsutfordring, jamfør resultatet fra de første PISA-undersøkelsene som ble publisert i slutten av 2001 (Røvik, 2014, s. 19). Ifølge Røvik (2014, s. 19) var norske elevers middelmådige resultater på de internasjonale PISA-undersøkelsene hovedårsaken til det sterke fokuset på grunnleggende ferdigheter i K06 som det å kunne lese og det å kunne uttrykke seg skriftlig og muntlig. Her forstår jeg økt fokus på språklig forståelse og mestring hos barn og unge i læreplanen i norsk som en mulig løsning på samfunnsutfordringen med at barn og unge i Norge har for dårlige leseferdigheter.

Da den skisserte samfunnsutfordringen omhandler svake språklige ferdigheter hos barn og unge, betrakter jeg det ikke som overraskende at en mulig løsning på utfordringen er behandlet i læreplanen i norsk i K06, dette fordi norskfaget som blant annet et språkfag innebærer å arbeide med for eksempel lesing og skriving i faget. Det som dog fremstår interessant er at ordet *identitet* også er uttrykt i tekstpartiene som omhandler viktigheten av språklig kompetanse (K06, 2013, s.2). I denne sammenhengen fremstår også *identitet* som en løsning på problemet i form av at begrepet *språklig identitet* uttrykkes som et sentralt formål for norskfaget. Jamfør diskusjonen av begrepet *språklig identitet* i K06 i kapittel 5.3.2 fremstår begrepet *språklig identitet* for å referere til et meningsinnhold som omhandler mestring av norsk skriftspråk og kommunikasjon. Det er mulig å betrakte økt fokus på *mestring av norsk skriftspråk og kommunikasjon* i læreplanen i norsk som en potensiell løsning på samfunnsutfordringen med svake leseferdigheter hos barn og unge i Norge. Slik er det også mulig å betrakte ordet *identitet*, i form av begrepet *språklig identitet*, for å være delaktig i løsningen på et aktuelt samfunnsproblem i tiden, i K06.

6.4 En markør for sentrale fokus i norskfaget.

Kapittel 6.3 har drøftet muligheten for at ordet *identitet* fremstår delaktig i mulige løsninger på tre aktuelle samfunnsutfordringer i tidsrommene M87, L97 og K06 er utformet i. Her konstaterte jeg at dette er en mulig forståelse av hvordan ordet *identitet* fremstår i sammenheng med norskfaget. Gjennom sammensetningen *identitetsfølelsen*, *nasjonal identitet* og *språklig identitet* fremstilles *identitet* forbundet med meningsinnhold som kan betraktes som løsninger på de tre respektive samfunnsutfordringene skissert i kapittel 6.3. Ved at dette meningsinnholdet fremstår som beskrivelser av mulige løsninger på aktuelle samfunnsproblem i tiden det er uttrykt i, kan dette meningsinnholdet også anses for å beskrive sentrale fokus i norskfaget i tiden læreplanene er utformet i. Slik er også en mulig tolkning av hvordan *identitet* fremstår i sammenheng med norskfaget, at ordet gjennom å være representert i dette meningsinnholdet, fungerer som en markør for det som kan forstås som sentrale fokus i norskfaget i de ulike tidsrommene. I M87 fremstår skjønnlitterære tekstsjangere og aktiviteter som kreativ skriving og opplevelse som slike fokus. Skjønnlitterære tekstsjangere fremstår også som et sentralt fokus i norskfaget i L97, men der hvor disse sjangerne i M87 fremstår tilknyttet bestemte *aktiviteter*, fremstår heller det definerte *kulturstoffet* de skjønnlitterære sjangerne skal gjenspeile som et hovedfokus i faget i L97. I læreplanen i norsk i K06 skjer det, som drøftet i kapittel 5.3, et skifte i hvordan ordet *identitet* fremstår i sammenheng med norskfaget. Dette skiftet kommer både til uttrykk gjennom hvilke sjangere det skal arbeides med i faget og gjennom beskrivelser av hva slags identitet som skal utvikles i faget. Skiftet kommer altså også til uttrykk gjennom hvilke sjangere ordet *identitet* kan betraktes fremstilt sammen med i læreplanen. Der hvor ordet *identitet* i L97 og M87 kan betraktes for å fungere som en markør for fokus, som også innebærer skjønnlitterære tekstsjangere, fremstår ordet i K06 for å være en markør for et fokus på kommunikasjon gjennom et mangfold av tekstsjangere. Her er også en tolkning at dette fokuset kan innebære vektlegging av mer sakpregede tekstesjangere i norskfaget da et tydelig nytteperspektiv tilknyttet kommunikasjon er fremtredende i dette meningsinnholdet. At dette skiftet også kan sees i sammenheng med endret fokus i utdanningskonteksten i dette tilfellet (Rørvik, 2014, s. 19; Smidt, 2009, s. 18), understøtter et inntrykk av at ordet *identitet* fremstår som en markør for det som kan betraktes som sentrale fokus i norskfaget i de ulike tidsrommene ytterligere.

7. Identitet og norskfaget

Bakgrunnen for å undersøke ordet *identitet* i sammenheng med norskfaget, har vært basert på en nysgjerrighet for ytringer i en diskurs som ligger i nåtid. I kapittel 1.1 presenterte jeg det jeg betrakter for å være ytringer som refererer til *identitet* i forbindelse med beskrivelser av hva norskfaget er eller bør være. Her argumenterte jeg for at det kan være behov for en mer nyansert forståelse av hva *identitet* kan referere til i sammenheng med faget. Med et formål om å fremstille noe av historisiteten til *identitet* i norskfaget, formulerte jeg problemstillingen:

Hvordan fremstår ordet *identitet* i tre læreplaner i norsk?

Her valgte jeg å konkretisere problemstillingen ytterligere i form av de to forskningsspørsmål (1) *Hvilke mulige konseptualiseringer fremstår ordet for å referere til i sammenheng med norskfaget?* og (2) *Hvilke potensielle funksjoner fremstår ordet identitet for å ha i sammenheng med norskfaget?* I kapittel 5 og 6 har jeg forsøkt å besvare disse spørsmålene gjennom henholdsvis: (1) Å drøfte hvilke aspekter ved *identitet* som fremstår sentrale i meningsinnholdet som ordet er representert sammen med i læreplanene og i lys av en større kulturell kontekst, og (2) Å drøfte hvilke funksjoner *identitet* fremstår for å ha i sammenheng med meningsinnholdet som det er uttrykt i forbindelse med i læreplanene i norsk og i lys av en kulturell kontekst. I det følgende presenterer jeg det som kan betraktes som en konklusjon for undersøkelsen av *identitet* og norskfaget. Med utgangspunkt i denne konklusjonen vil jeg avslutningsvis presentere noen mulige konsekvenser denne konklusjonen kan ha for bruken av *identitet* i forbindelse med norskfaget i dag.

7.1 En konklusjon:

Identitet fremstår for å referere til flere mulige konseptualiseringer av *identitet* i de tre læreplanene i norsk. Med utgangspunkt i drøftingen i kapittel 5 fremstår ordet for å referere tre relativt forskjellige konseptualiseringer som alle vektlegger ulike aspekter ved identitet. I L97 og M87 fremstår både en konseptualisering som fremhever mer *individuelle* og *subjektive* aspekter ved identitet og en konseptualisering som fremhever mer *kollektive* og *nasjonale aspekter* ved identitet i tilknytning til ordet. Her fremstår førstnevnte

konseptualisering mer fremtredende i M87 og den sistnevnte mer fremtredende i L97. I sammenhengene hvor ordet *identitet* fremstår for å referere til en konseptualisering av identitet som fremhever mer individuelle og subjektive aspekter er en intern opplevelsesdimensjon fremtredende. Med denne konseptualiseringen fremstår et fokus på aktiviteter som det å oppleve og det å utfolde seg kreativt, samt skjønnlitterære tekstsjangre sentralt i tilknytning til norskfaget. Derimot fremstår en fremstilling av en fiksert og historisk basert *norsk* identitet fremtredende i forbindelse med en konseptualisering som fremhever mer kollektive og nasjonale aspekter ved *identitet*. I sammenheng hvor ordet *identitet* fremstår for å korrespondere med denne konseptualiseringen fremstår et fokus på skjønnlitterære tekstsjangre som gjenspeiler norsk kulturarv som sentrale i tilknytning til norskfaget. I K06 skjer det et skifte i hvilke konseptualiseringer ordet fremstår for å representere i sammenheng med faget. Der hvor ordet i mer eller mindre grad fremstår for å representere begge overnevnte konseptualiseringer både i M87 og i L97, er ikke disse aspektene fremtredende i K06. Et annet skifte er også at *identitet* ikke lenger er representert i tekstpartier som omhandler behandling av skjønnlitterære sjangere i norskfaget.

I K06 fremstår ordet *identitet* for å referere til en konseptualisering som fremhever et mer *kommunikativt og sosialt* aspekt ved *identitet* hvor en nytte­dimensjon også er fremtredende. Med denne konseptualiseringen fremstår også et fokus på et mangfold av, potensielt med vektlegging av mer sakpregede sjangere sentralt i sammenheng med norskfaget. Her er en mulig tolkning at skiftet i hva ordet *identitet* fremstår for å referere til og hva ordet *identitet* fremstår representert sammen har sammenheng med at ordet *identitet* fremstår med en legitimerende kraft. I kapittel 6.3 drøfter jeg muligheten for at *identitet* fremstår delaktig i løsningen på tre aktuelle samfunnsutfordringer som var sentrale fokus i utformingen av de tre læreplanene. Her konstaterer jeg at ordet *identitet* er representert i forbindelser med aktiviteter og innhold som kan betraktes som fungerende løsninger på de skisserte samfunnsutfordringene. I K06 fremstår denne korrelasjonen spesielt fremtredende da ordet som nevnt skifter fra å være fremstilt sammen med beskrivelser som omhandler *skjønnlitteratur* til å i stedet fremstå i sammenheng med et formål som fokuserer på vektlegging av et mangfold av mer sakpregede sjangere. Her foreslår jeg at ordet *identitet* i forbindelse med skiftet i representasjon i K06 fremstår med en legitimerende kraft (6.2) for det fokus som fremstår mest sentralt i norskfaget i dette tidsrommet – å legitimere et fokus på språklig og kommunikativ kompetanse. At ordet *identitet* fremstår med en legitimerende kraft for sentrale fokus i de tre læreplanene i norsk, er her utgangspunktet for at jeg også

betrakter ordet *identitet* for å fungere som en markør for beskrivelser av sentrale fokus hva angår sjangere og innhold i faget i tiden de tre læreplanene er utformet i. Gjennom sentral plassering i læreplanene og gjennom å være uttrykt i setninger som fremstiller norskfaget *per se*, fungerer ordet også konstituerende for norskfagets identitet og slik også for demarkasjonen av faget i de tre læreplanene i norsk. Slik betrakter jeg også ordet *identitet* for å fylle flere sentrale funksjoner i forbindelse med norskfaget, i de tre læreplanen i norsk.

Som en kortfattet besvarelse på problemstillingen er en oppsummerende konklusjon at ordet *identitet* fremstår for å referere til flere mulige konseptualiseringer av *identitet* i de tre læreplanene i norsk. Ordet fremstår også for å fylle flere sentrale funksjoner i forbindelse med norskfaget i de tre læreplanene i norsk. *Identitet* fremstår med en legitimerende kraft i de tre læreplanene, hvor ordet potensielt fungerer som en markør for beskrivelser av sentrale fokus i norskfaget i tiden læreplanene er utformet og fremstår for å fungere konstituerende for norskfagets identitet og demarkasjon.

7.2 Konsekvenser

Bakgrunnen for å undersøke ordet *identitet* i sammenheng med norskfaget, har vært basert på en nysgjerrighet for ytringer i en diskurs som ligger i nåtid. Én konsekvens av konklusjonen, som ble skissert i avsnittet over, er at *identitet* benyttet i sin grunnform potensielt kan referere til flere og relativt forskjellige konseptualiseringer av *identitet* i slike sammenhenger. Dette vil jeg hevde er tilfellet i alle de fire ytringene som ble presentert i kapittel 1.1. At Ludvigsenutvalget sin rapport uttrykker at: “språk har betydning for den enkeltes evne til å uttrykke seg og utvikle sin identitet” (Ludvigsenutvalget, 2015, s.24), kan potensielt referere til utvikling av alle de tre konseptualiseringene som ble omtalt i kapittel 7.1. Da *språk* på ulike måter også har vært fremstilt i sammenheng med alle disse tre konseptualiseringene i tidligere styringsdokumenter, gir ikke en så kortfattet omtale noen særlig indikasjon på hva slags identitetsutvikling *identitet* refererer til. En mer fruktbar tolkning er kanskje at ordet, gjennom potensielt å fylle en legitimerende funksjon for norskfaget, her fungerer som en bekreftelse på at norskfaget fortsatt er representert med sentrale demarkasjonsmarkører som *identitet*, også i fremtidens norskfag. Med tanke på ytringen i LNU (2015) sitt høringssvar til innholdet i Ludvigsenutvalget (2015) sin rapport fremstår denne kanskje mer berettiget i lys av denne undersøkelsen. I høringssvaret skriver

LNU (2015): “Her står lite eller ingenting om språk og for eksempel identitet, kultur, sosiale og kognitive forhold” (s. 3). På samme måte som ytringen til Ludvigsenutvalget (2015) kan fremstå for å potensielt referere til flere forskjellige konseptualiseringer av identitet, fremstår bestillingen til LNU om en større behandling av *språk og identitet* tilsvarende uklar.

I debatten *Hva er galt med norskfaget* (2017) kan derimot ytringen *identitetsfag* betraktes som å ha referansebånd tilbake til L97 (1996, s. 111) og slik også til de konseptualiseringene av *identitet* som ordet fremstår for å referere til i denne læreplanen. At Blikstad-Balas (NRK, 2017) her trekker på referansebånd til en læreplan som i all hovedsak fremstiller et fokus på nasjonale aspekter ved *identitet*, forbundet med et konserverende kulturstoff og en tradisjonalistisk identitetspolitikk, er mest sannsynlig utilsiktet. I debatten utdyper Blikstad-Balas (NRK, 2017) betydningen av at tekstene i norskfaget må ha et *identitetstilbud* som hun henviser til at omhandler gjenkjennelsesverdi i tekstene som elevene arbeider med i faget. Sammenliknet med det kulturstoffet som fremstilles i sammenheng med norskfaget i L97, skisserer denne fremstillingen andre kriterier for hva slags kulturstoff tekstutvalget i norskfaget skal være basert på. I lys av denne undersøkelsen kan ytringen til Blikstad-Balas her gi assosiasjoner til begrepet subjektiv relevans (Smidt, 1987, s. 33) og slik også en konseptualisering av *identitet* som fokuserer på mer individuelle og subjektive aspekter ved *identitet*. Hva slags konseptualiseringer av *identitet* som ligger til grunn i de tre omtalte ytringene kan ikke denne undersøkelsen svare på. Derimot har jeg med denne undersøkelsen forsøkt å på ulike måter vise hvordan *identitet*, i sammenhenger som debatten *Hva er galt med norskfaget?* (2017) og *Ludvigsenutvalget* (2015), kan fremkalle utilsiktede konnotasjoner når ordet benyttes. En konsekvens av at undersøkelsen har hatt et genealogisk tilsnitt er at diskurser om *identitet* i nåtid i hovedsak bare er behandlet indirekte, dette fordi fokuset har dreid seg om de språklige beskrivelsene som kan ha bidratt til konseptualiseringer av *identitet* i sammenheng med norskfaget i nåtid.

7.3 Vei videre

At fokuset i undersøkelsen har vært rettet mot historisiteten til *identitet*, medfører at det potensielt er flere aspekter ved diskurser om *identitet* i norskfaget som kan være interessant å undersøke videre. Denne undersøkelsen konkluderer blant annet med at *identitet* ikke refererer til entydig forståelse av ordet i de tre læreplanene. Her har denne konklusjonen

gjort meg ytterligere nysgjerrig på hvordan *identitet* kan være forstått hos lærerne som utøver faget. En videre kvalitativ undersøkelse av hvordan norsklærere fremstiller sin forståelse av å operasjonalisere norsk som et *identitetsfag* eller som *sentralt fag for identitetsutvikling* kan bidra med relevante perspektiver på en diskurs om *identitet* i nåtid. At undersøkelsen av *identitet* i norskfaget har begrenset seg til å undersøke læreplandokumenter medfører at undersøkelsen hverken kan påvise intensjoner bak eller effekter av det som står skrevet i de tre læreplanene. Her mener jeg likevel funnet av at *identitet* fremstår for å ha en legitimerende kraft i sammenheng med læreplanene i norsk, demonstrerer at undersøkelse av læreplaner, i lys av *den sosiale verden* (Fairclough, 2003) kan bidra med relevante innsikter. Her betrakter jeg en undersøkelse av *identitet* i forbindelse med legitimering i læreplanene for morsmålsfagene i naboland som Sverige og Danmark som en relevant vei videre.

7.3.1 Vær på vakt for *identitet* i norskfaget

Utvikling av *identitet* fremstår sentralt for beskrivelsene av norskfagets identitet i nåværende læreplan (K06, 2013, s. 2). Da denne undersøkelsen har demonstrert hvordan ordet *identitet* potensielt kan referer til flere og ulike forståelser av *identitet* i sammenheng med norskfaget, betrakter jeg det som problematisk at *identitetsutvikling*, som en sentral bestanddel for legitimeringen av norskfaget, kan være oppfattet og operasjonalisert på flere og relativt forskjellige måter i faget. Om fokus på *identitet* er en sentral bestanddel i faget - hvor elevers identitetsutvikling er sentral for legitimeringen av faget i skolen, mener jeg det er et behov for å arbeide frem tydeligere beskrivelse av hva som legges i dette temaet. Undersøkelsen har konstatert at ordet *identitet* gjennom å fremstå med en legitimerende kraft har legitimert ulike aktiviteter og ulikt innhold i norskfaget. En avsluttende tanke er at *identitet* er et ord å være på vakt for i en fremtidig læreplan for norskfaget da ordet potensielt fortsatt kan fungerer som en markør for hva som vil bli sentrale fokus i norskfaget i de kommende årene.

Litteraturliste

Aase, L. (2005). Norskfaget – skolens fremste dannelsesfag? I K. Børhaug, A-B. Fenner & L. Aase (red.) *Fagenes begrunnelser: Skolens fag og arbeidsmåter i dannelsesperspektiv* (69–84). Bergen: Fagbokforlaget.

Aase, L. (2010). Norskfagets mange kunnskapsformer. I S. S. Hovdenak & O. Erstad (red.) *Kunnskap i skolen* (163–179). Trondheim: Tapir Akademisk.

Barker, C. (2012). *Cultural Studies* (4.utg.). London, Storbritannia: Sage.

Engelsen, B. U. (2009). Et forskningsblikk på skoleeierne i implementeringen av Kunnskapsløftet og LK06. I E. L. Dale (Red.), *Læreplan: i et forskningsperspektiv* (s. 62–115). Oslo: Universitetsforlaget.

Engelsen, B. U. (2015). *Skolefag i læreplanreformer: 1939-2013*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Eriksen, T. H. (2001). Identitet. I T. H. Eriksen (Red.), *Flerkulturell forståelse* (2.utg., s. 36–56). Oslo: Universitetsforlaget.

Fairclough, N. (2003) *Analysing Discourse: Textual analysis for social research*. London, Storbritannia: Routledge.

Fløistad, G. (1993). *Heidegger: en innføring i hans filosofi*. Oslo: Pax.

Foucault, M. (2003). Truth and power. I P. Rabinow & N. Rose (Red.), *The Essential Foucault: Selections from essential works of Foucault, 1954-1984* (s. 300-318). New York, NY: The New Press.

Foucault, M. (1971). *Diskursens orden: Tiltredningsforelesning holdt ved Collège de France 2. desember 1970*. Oslo: Spartacus. (Opprinnelig utgitt i 1971 med tittel *L'ordre du discours*)

Giddens, A. (1996). *Modernitet og selvidentitet: Selvet og samfundet under sen-moderniteten*. København, Danmark: Hans Reitzels Forlag.

Hogg, M.A. & Vaughan, G. M. (2008). *Social psychology* (5.utg., s. 111-145). Essex, England: Pearson.

(5.utg. s. 111-145) 2008

Identitet. (2016). I Store norske leksikon. Hentet 6. november 2017, fra <https://snl.no/identitet>.

Imsen, G. (2014). *Elevers verden* (5.utg). Oslo: Universitetsforlaget

Ivanič, R. (1998) Writing an identity: The discursual construction of identity in academic writing. Philadelphia, PA: John Benjamins.

Jørgensen, M. W. & Phillips, L. (1999). *Diskursanalyse: som teori og metode*. Fredriksberg, Danmark: Roskilde Universitetsforlag.

Karlsen, G. S. (2014). Internasjonale aktører som premissgiver for norsk utdanningspolitikk med særlig vekt på OECD. I K. A. Røvik, T. V. Eilertsen & E. M. Furu (Red.), *Reformer i norsk skole: Spredning, oversettelse og implementering* (s. 121-146). Oslo: Cappelen Damm.

Karseth, B. & Sivesind, K. (2009). Læreplanstudier: perspektiver og posisjoner. I E. L. Dale (Red.), *Læreplan: I et forskningsperspektiv* (s. 23-61). Oslo: Universitetsforlaget.

Kirke- og undervisningsdepartementet. (1987). *Mønsterplan for grunnskolen: M87*. Oslo: Aschehoug.

Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter.

Kramsch, C. (2009). *The Multilingual subject*. Oxford, Storbritannia: Oxford University Press.

Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fag – Fordypning – Forståelse: En fornyelse av Kunnskapsløftet*. (Meld. St. 28, 2015-2016). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>

Kunnskapsdepartementet. (2013). *På rett vei: Kvalitet og mangfold i fellesskolen*. (Meld. St. 20, 2012-2013). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/53bb6e5685704455b06fdd289212d108/no/pdfs/stm201220130020000dddpdfs.pdf>

Landslaget for norskundervisning. (2015, 15.oktober). *Høringssvar fra Landslaget for norskundervisning*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/horing---nou-2015-8-fremtidens-skole.-fornyelse-av-fag-og-kompetanser/id2422874/?uid=173c2a99-c7a9-4c5a-9680-66a645c03cc0>

Larsen, R. J. & Buss, D. M. (2008). *Personality psychology: Domains of knowledge about human nature* (3.utg., s. 462-489). New York, NY: The McGraw Hill.

Ludvigsenutvalget. (2015). *Fremtidens skole: fornyelse av fag og kompetanser*. (NOU 2015:8) Hentet fra <https://nettsteder.regjeringen.no/fremtidensskole/files/2015/06/NOU201520150008000DDDPDFS.pdf>

Moslet, I. (2009). Norsk lærer. I J. Smidt (Red.), *Norskdidaktikk: Ei grunnbok* (3.utg., s. 23-36). Oslo: Universitetsforlaget.

Neumann, I. B. (2001). *Mening, materialitet, makt: En innføring i diskursanalyse*. Bergen: Fagbokforlaget.

Norsk Rikskringkasting. (2017, 1. Mars). *Hva er galt med norskfaget?* Hentet fra <https://tv.nrk.no/program/MKDE23000117/hva-er-galt-med-norskfaget>

Penne, S. (2001). *Norsk som identitetsfag*. Oslo, Universitetsforlaget.

Røvik, K. A. (Red.). (2014). Reformideer og deres tornefulle vei inn i skolefeltet. II K. A. Røvik, T. V. Eilertsen & E. M. Furu (Red.), *Reformer i norsk skole: Spredning, oversettelse og implementering* (s. 13-50). Oslo: Cappelen Damm.

Skrede, J. (2017). *Kritisk diskursanalyse*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Smidt, J. (Red.). (2009). I J. Smidt (Red.), *Norskdiraktikk: Ei grunnbok* (3.utg., s. 16-22). Oslo: Universitetsforlaget.

Smidt, J. (1989) *Seks lesere på skolen: Hva de søkte, hva de fant: en studie av litteraturarbeid i den videregående skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Svendsen, L. F. H. (2015). Historisitet. I Store norske leksikon. Hentet 5. November 2017, fra <https://snl.no/historisitet>

Telhaug, A. O. (2005). *Kunnskapsløftet: Ny eller gammel skole*. Oslo. Cappelen.

Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i norsk*. Hentet fra

<https://www.udir.no/kl06/NOR1-05>

Utdanningsdirektoratet. (2015a). *Generell del av læreplanen*. Hentet fra

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>

Utdanningsdirektoratet. (2015b). *Prinsipper for opplæringen*. Hentet fra

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/>